

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

WAGNER LEMES DO NASCIMENTO

**“O vestibular nunca acaba pra nós”:
trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS
beneficiados pela política de cotas**

Porto Alegre

2018

WAGNER LEMES DO NASCIMENTO

**“O VESTIBULAR NUNCA ACABA PRA NÓS”:
trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS
beneficiados pela política de cotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Lerrer Rosenfield
Coorientadora: Profa. Dra. Luciana Garcia de Mello

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Nascimento , Wagner

"O vestibular nunca acaba pra nós": trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas / Wagner Nascimento . -- 2018.

111 f.

Orientadora: Cinara Rosenfield.

Coorientadora: Luciana Mello.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ensino Superior . 2. Política de Cotas. 3. Racismo . 4. Desigualdade Racial . 5. Mercado de Trabalho . I. Rosenfield, Cinara, orient. II. Mello, Luciana, coorient. III. Título.

WAGNER LEMES DO NASCIMENTO

**“O VESTIBULAR NUNCA ACABA PRA NÓS”:
trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS
beneficiados pela política de cotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em 28 de março de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cinara Lerrer Rosenfield (PPGS - UFRGS)
(Orientadora)

Profa. Dra. Luciana Garcia de Mello (PPGS - UFRGS)
(Coorientadora)

Profa. Dra. Arabela Campos Oliven (FACED - UFRGS)

Prof. Dr. José Carlos Gomes dos Anjos (PPGS – UFRGS)

Prof. Dr. Marcelo Kunrath Silva (PPGS - UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa ocorreu através da costura de distintas ideias, da aproximação de múltiplas vozes, do apoio de inúmeras mãos. Sendo assim, ainda que o ato último da escrita seja individual, solitário, permeado tanto pelo prazer quanto pela dor, a pesquisa, enquanto um processo, sempre será social. Logo, faz-se necessário agradecer às pessoas e instituições que propiciaram que eu chegasse até aqui.

Ao CNPq, pelo financiamento desta pesquisa, possibilitando a minha dedicação exclusiva às atividades acadêmicas ao longo desses dois anos.

À professora Cinara Rosenfield pela orientação e à professora Luciana Mello pela coorientação. Agradeço por terem me acompanhado durante esse processo, por me acolherem no Grupo de pesquisa em Trabalho e Justiça Social (JusT) e, sobretudo, pela paciência de Jó em aturar um orientando ansioso por demais.

Aos professores José Carlos dos Anjos e Felipe Gonçalves, pelas contribuições valiosas que me concederam ao fazer parte da banca de qualificação do projeto que deu base a esta dissertação.

Aos amigos, vários, que me incentivaram durante todo esse tempo: Marize Schons, Alexia Barbieri, Priscila Fenelon, Felipe Prolo, Ângela Camana, Bernardo Caprara, Lui, Jade e Luiza Ferreira. Por não desistirem de mim, apesar dos pesares.

À Ana Júlia Guilherme, Fernando de Gonçalves e Vinicius Foletto pela leitura e comentários às versões prévias deste trabalho.

Ao Júlio Baldasso, pelo companheirismo durante nosso percurso no mestrado, pelos estímulos intelectuais e por mostrar que, de quando em vez, aposto no cavalo certo. Ademais, agradeço por, no fim, ajudar-me a costurar o Prometeu Moderno, meu pequeno Frankenstein, de acordo com as roupagens da ABNT.

Aos meus pais e irmã, por aguentarem um Wagner ainda mais rabugento, ansioso e impaciente quando está às voltas de términos e transições acadêmicas.

Aos meus interlocutores, sem os quais esta pesquisa não seria possível e com os quais tanto aprendi.

À Elena Ferrante, cuja força literária, expressa em sua quadrilogia napolitana, fortaleceu minha fortaleza interior, deu-me potência quando fraquejei e me salvou do deserto.

De qualquer jeito, a gente faz o que pode.
E a única coisa de que a gente deve cuidar
é dar sempre um passo pra frente, um
passo, por menor que seja.

As vinhas da Ira, John Steinbeck

RESUMO

O mercado de trabalho brasileiro é marcado por um contexto de reprodução do racismo e da desigualdade racial, os quais criam distâncias persistentes entre brancos e negros em seu interior. Diante do importante papel da educação como forma de garantir melhores posições na estrutura ocupacional, a política de cotas, uma política pública de acesso ao ensino superior, representa instrumento capaz de minorar as disparidades de cunho racial existentes na esfera produtiva. A presente dissertação versa sobre a trajetória acadêmica e a inserção profissional de diplomados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul beneficiados pela política de cotas. Realizamos um total de 24 entrevistas semiestruturadas, objetivando compreender como as desigualdades de cunho racial existentes na sociedade brasileira, em geral, e no mercado de trabalho, em particular, incidem sobre a trajetória de profissionais negros beneficiados pela política de cotas sociorraciais, em comparação com os profissionais brancos beneficiados pela política de cotas sociais. Constatamos que o acesso ao ensino superior representou para ambos os grupos o alargamento do campo de possibilidades, tendo permitido à maioria um aumento de escolarização em relação aos pais. No que diz respeito à dimensão racial, os interlocutores negros sofreram discriminação tanto ao longo de sua trajetória acadêmica quanto posteriormente, em sua busca por emprego. No entanto, os mesmos criaram uma série de estratégias de resistência à discriminação racial como forma de permanecer na universidade, além de se engajarem na luta antirracista através de sua atuação profissional.

Palavras-chave: Mercado de trabalho. Racismo. Desigualdade racial. Política de cotas. Ensino superior.

ABSTRACT

The Brazilian labor market is marked by a context of reproduction of racism and racial inequality, which create persistent distances between whites and blacks within. Faced with the important role of education to guarantee better positions in the occupational structure, the quota policy, a public policy of access to higher education, is an instrument capable of alleviating racial disparities in the productive sphere. The present dissertation deals with the academic trajectory and the professional insertion of graduates of the Federal University of Rio Grande do Sul, Brazil, benefited by the quotas policy. We carried out a total of 24 semi-structured interviews, aiming to understand how the racial inequalities existing in Brazilian society, in general, and in the labor market, in particular, affect the trajectory of black professionals benefited by the politics of socio-racial quotas, in comparison with the white professionals benefited by the policy of social quotas. We found that access to higher education represented an expansion in the scope of possibilities for both groups, allowing the beneficiaries an increase in schooling compared to their parents. With regard to the racial dimension, black interlocutors suffered discrimination both during their academic career and subsequently in their search for employment. However, they have created a series of strategies of resistance to racial discrimination to stay in University, in addition to engaging in antiracist struggle through their professional performance.

Keywords: Labor market. Racism. Racial inequality. Quota policy. Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados	18
Quadro 2 – Perfil dos pais dos entrevistados.....	38
Quadro 3 – Trajetória profissional dos entrevistados após a diplomação	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSUN	Conselho Universitário
CUFA	Central Única das Favelas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GTAA	Grupo de Trabalho para as Ações Afirmativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRAE	Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade Federal de Brasília
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	REPRODUÇÃO DO RACISMO NO MERCADO DE TRABALHO E AÇÕES AFIRMATIVAS	13
1.2	OBJETIVO GERAL	16
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.4	HIPÓTESES	16
1.4.1	Geral	16
1.4.2	Específica	17
1.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
1.6	ANÁLISE DOS DADOS	19
2	O SIGNIFICADO SOCIAL DO TRABALHO	20
2.1	DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO, DESIGUALDADE RACIAL E RACISMO ..	21
2.2	MERCADO DE TRABALHO COMO CAMPO SOCIAL: UMA ABORDAGEM BOURDIEUSIANA	25
3	DESIGUALDADE RACIAL NO MERCADO DE TRABALHO – A POSIÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA ESFERA LABORAL	29
3.1	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO	31
3.2	A FUNÇÃO SOCIAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO	32
3.3	A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFRGS	36
4	PROFISSIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR BENEFICIADOS PELA POLÍTICA DE COTAS: ORIGEM SOCIAL, TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INSERÇÃO PROFISSIONAL	38
4.1	DA FAMÍLIA DOS ENTREVISTADOS	38
4.2	DO APOIO FAMILIAR PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE	40
4.3	DA PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR	43
4.4	DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE – PERCEPÇÕES SOBRE A UFRGS	50
4.5	DA VISIBILIDADE E INVISIBILIDADE DAS COTAS: SER ESTUDANTE COTISTA NA UFRGS E A INFLUÊNCIA DA RAÇA NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA	57
4.6	DA PERMANÊNCIA: ADAPTAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS NEGROS	61
4.7	DOS ESTÁGIOS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS – CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E A DESTINAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	68

4.7.1	Trajetórias exitosas	71
4.7.2	Trajetórias em construção	73
4.7.3	Trajetórias reorientadas	75
4.7.4	Trajetórias frustradas	76
4.8	DA DISCRIMINAÇÃO: PROFISSIONAIS NEGROS DE NÍVEL SUPERIOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTIGMA	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – BREVE BIOGRAFIA DOS INTERLOCUTORES	97
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	108

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada por um contexto de reprodução do racismo e da desigualdade racial, os quais podem ser verificados em distintas esferas, tais como no sistema educativo e na estrutura ocupacional. Em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), aponta-se que o conjunto da população negra¹ “não apenas nasce e vive em condições socioeconômicas piores que os brancos, mas também são mantidos nessas condições e impedidos de ascender mais do que brancos” (LEÃO *et al.*, 2017, p. 17). No que diz respeito especificamente ao mercado de trabalho, pesquisas quantitativas demonstram empiricamente a situação díspar a que estão submetidos os grupos de cor (COMIN, 2015; LIMA; PRATES, 2015).

Essas pesquisas atestam a existência e a constância da desigualdade racial existente no Brasil. Entendemos, pois, esse fenômeno como uma manifestação do racismo que atravessa essa sociedade. Para fins desta pesquisa, portanto, compreendemos o racismo não só do ponto de vista ideológico e interpessoal, mas também em sua dimensão estruturante (BONILLA-SILVA, 1997). Compartilhamos da visão de autores como Zamora (2012) e Munanga (2017) – dentre outros que se debruçam sobre a questão racial – de que as desigualdades que assolam o Brasil possuem especificidades que não podem ser reduzidas apenas à classe social, posto que a raça constitui variável de importante valor explicativo. Não se trata de uma tentativa de atestar qual dessas dimensões é mais importante como chave explicativa, mas como as mesmas articulam-se entre si.

Outro aspecto fundamental a ser mencionado refere-se às reivindicações do movimento negro ao Estado brasileiro, com o fito de corrigir esse quadro desigual. Uma das conquistas dessa luta foi a implementação da política de cotas, permitindo o maior acesso de estudantes negros ao sistema universitário público brasileiro. Esse tipo de medida afirmativa é fundamental para que a população negra possa aumentar o seu capital cultural e, assim, tenha a possibilidade de acessar posições no mercado de trabalho de maior prestígio social e que sejam melhor remuneradas. Além disso, diversos estudos sobre as desigualdades raciais apontam para a importância da educação como fator explicativo para a desigualdade de renda entre brancos e negros e para o fato de que a desigualdade se acentua justamente nos estratos de maior escolaridade, o que evidencia a discriminação como fator explicativo (GUIMARÃES, 2012a).

Inserido neste cenário mais amplo, buscamos com a realização desta dissertação

¹ Pelo termo “negro” entende-se a soma de indivíduos pretos e pardos, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

investigar a trajetória acadêmica e posterior inserção profissional de diplomados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) beneficiados pela política de cotas, tanto sociais quanto sociorraciais. Ao pesquisar a inserção de diplomados negros e brancos no mercado de trabalho, objetivamos dar substrato ao campo de estudos referente às relações raciais desde uma perspectiva qualitativa. Ao deslocar o nosso olhar sociológico para a trajetória de sujeitos concretos, verificando quais as consequências que o ingresso na estrutura ocupacional acarreta em suas condições de vida e no acesso tanto a oportunidades quanto a recompensas sociais, objetivamos confluir a especificidade da pesquisa qualitativa com as análises estatísticas que mensuram as desigualdades raciais. O fato de termos investigado um grupo de profissionais que acessou a universidade por meio da política de cotas é relevante para nossa proposta de investigação por se tratar de um novo momento na história da sociedade brasileira – o reconhecimento do racismo e um esforço para sua superação. Cabe analisar quais os efeitos, possibilidades e possíveis limitações no que se refere ao mercado de trabalho.

Esta dissertação é composta de cinco capítulos e dois apêndices, um contendo uma breve biografia dos entrevistados e outro o roteiro de entrevistas utilizado para a realização da pesquisa. No primeiro capítulo, introduzimos a discussão sobre a reprodução do racismo no mercado de trabalho e o potencial de medidas de ações afirmativas, nomeadamente a política de cotas, para minorar as desigualdades raciais existentes nessa esfera. Além disso, apresentamos a problemática, objetivos e hipóteses que nortearam esta pesquisa, assim como o perfil dos entrevistados.

No segundo capítulo, fazemos uma discussão sobre o significado social do trabalho, para em seguida articularmos as noções de trabalho, desigualdade racial e racismo, sublinhando o aspecto estrutural deste fenômeno. Além disso, mobilizamos o referencial teórico de Pierre Bourdieu com o intuito abordar o mercado de trabalho desde uma perspectiva sociológica.

O terceiro capítulo é destinado a uma discussão sobre a posição da população negra no mercado de trabalho. Ancorados em pesquisas quantitativas sobre a situação dos negros na esfera produtiva, buscamos ilustrar o argumento de que o racismo deve ser pensado como um fenômeno estrutural, sendo a raça uma variável importante na explicação das desigualdades entre os grupos de cor. Trazemos, também, um panorama sobre a implementação e efeitos da política de cotas no ensino superior público brasileiro, em geral, e na UFRGS, em particular.

No quarto capítulo, analisamos os dados qualitativos produzidos para esta pesquisa. Analisamos as trajetórias de 24 diplomados da UFRGS beneficiados pelas cotas sociais e sociorraciais, desde a preparação para o ingresso no ensino superior até o término da graduação e posterior inserção profissional.

O quinto e último capítulo é destinado às considerações finais. Concluímos que o acesso ao ensino superior representa uma abertura do campo de possibilidades e ampliação dos horizontes culturais tanto para os entrevistados brancos quanto para os negros. Estes, no entanto, são acometidos pelo racismo ao longo de sua trajetória acadêmica e, posteriormente, ao tentarem ingressar no mercado de trabalho, mesmo possuindo maior qualificação. Ainda assim, suas trajetórias são marcadas pela construção de estratégias de resistência à discriminação e de um engajamento na luta antirracista, o qual inicia-se na universidade e reverbera na atuação profissional dos mesmos.

1.1 REPRODUÇÃO DO RACISMO NO MERCADO DE TRABALHO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016, a população brasileira é composta por 54,9% de cidadãos negros, constituindo-se no grupo majoritário do país. Ainda assim, esses indivíduos sofrem expressivas desigualdades em relação aos brancos nas mais distintas esferas da sociedade. Detendo o nosso olhar sobre o mercado de trabalho, podemos constatar, por exemplo, que profissionais brancos têm renda média 82% superior à de profissionais pretos e pardos², conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

Apesar de, ao longo das últimas décadas, o Brasil ter passado por diversas mudanças basilares, as quais contribuíram para a diminuição da pobreza e da desigualdade social, o desnivelamento entre brancos e negros continua persistente (ARRETCHE, 2015). Conclui-se, portanto, que a melhoria das condições de vida da população em geral não está necessariamente correlacionada com uma diminuição significativa da distância entre os grupos raciais. Este cenário indica que apenas a classe social dos indivíduos não é passível de explicar a desigualdade que os permeia, sendo a raça um componente importante para a compreensão desse fenômeno. Como observa Zamora (2012), as diversas e multifacetadas dimensões da desigualdade racial não podem ser reduzidas à desigualdade de classe, embora se articulem com ela.

Esta pesquisa, portanto, teve como ponto de partida esse contexto de reprodução da desigualdade racial no mercado de trabalho brasileiro, o qual aponta para o perpetuamento do

² Ver <http://noticias.r7.com/economia/ibge-salario-de-brancos-e-80-maior-que-de-pretos-e-pardos-23022017>

racismo em sua dimensão estrutural (BONILLA-SILVA, 1997). Diante disso, é importante salientar o aspecto relacional e ambíguo do racismo – por um lado, constitui-se em fonte de exclusão material e simbólica para a população negra; por outro, redundando em maiores oportunidades sociais aos indivíduos brancos. Torna-se significativo, pois, darmos atenção aos estudos sobre branquitude – entendida como a relação entre ser socialmente branco e usufruir de privilégios sociais (BENTO, 2014) – objetivando conferir maior consistência à compreensão das dinâmicas desiguais entre os grupos de cor. Concordamos com Bento (2002) quando aponta para a relevância de se analisar aspectos objetivos e subjetivos das relações raciais, posto que ambas as dimensões estão entrelaçadas e se reforçam mutuamente, funcionando como potencializadoras para a reprodução do racismo.

Como forma de combate ao racismo e suas consequências – as quais não se restringem à esfera laboral – o movimento negro, em aliança com setores da sociedade civil, demandou do governo políticas de reconhecimento e redistribuição que favorecessem a população negra. Criado na década de 1970, o movimento negro foi um ator social de grande importância ao pressionar o Estado brasileiro a assumir uma postura que fosse além do combate à discriminação racial e introduzisse políticas que valorizassem a contribuição da cultura negra e aumentassem as oportunidades de ascensão social dos jovens negros (OLIVEN, 2017)

A adoção de medidas de ações afirmativas, especificamente a política de cotas, é um dos resultados dessa luta. A política supracitada possui uma dimensão redistributiva, ao permitir o maior acesso de negros ao sistema universitário, possibilitando aos mesmos aumentar seu capital cultural e acessar o mercado de trabalho em posições melhor remuneradas e de maior prestígio social. Esse processo de redistribuição é indispensável, visto que a educação influencia na mobilidade social dos indivíduos e em sua inserção na estrutura ocupacional (HASENBALG, 2005; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Por outro lado, a demanda pela instituição desse tipo de ação compensatória tem um viés normativo, qual seja, o de que os indivíduos tenham tratamento igualitário em todas as esferas vida social, independentemente de suas diferenças. Para além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, como ressaltam Gomes e Silva (2003), as políticas afirmativas têm como objetivo induzir transformações de ordem cultural.

No entanto, é necessário apontar a complexa relação existente entre a educação e o mercado de trabalho, posto que se tratam de esferas distintas. De acordo com Pastore (1979), ainda que haja uma alta associação entre educação e status social, a realização dos indivíduos na esfera laboral não pode ser explicada apenas pelo seu nível de escolarização. Ela depende, também: (1) da existência de empregos e de certo nível de diferenciação ocupacional e (2) da

aquisição de experiência no mercado de trabalho (PASTORE, 1979). Para além disso, o mercado de trabalho atua ao mesmo tempo como revelador das desigualdades existentes, em termos de qualificação e educação, e como produtor de desigualdades (LIMA, 2001). Sendo assim, a posição dos indivíduos na estrutura ocupacional depende tanto das diferenças de performance quanto de características adscritas, tais como raça e gênero. As desigualdades adscritas são produzidas historicamente e possuem um caráter substantivo, visto que não envolvem critérios de aquisição de capacidades (TILLY, 1999).

Portanto, com a realização desta dissertação tivemos por intuito questionar quais os efeitos desse processo de maior redistribuição e reconhecimento no ensino superior público brasileiro, propiciado pela política de cotas, sobre o mercado de trabalho. Para tal, investigamos a inserção profissional de egressos oriundos do sistema de cotas, tanto brancos quanto negros.

Para a consecução da pesquisa, tivemos como unidade de análise egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que foram beneficiados pela política de cotas. Após uma década da implementação desta política, cabe questionar se o fato desses profissionais terem trajetórias educacionais semelhantes e deterem o diploma da mesma universidade os coloca em igualdade de oportunidades em sua busca por emprego. Afinal, o mercado de trabalho brasileiro é altamente hierarquizado, sendo a raça dos indivíduos um critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes (HASENBALG, 2005).

As questões que nortearam nossa investigação foram as seguintes: (1) diante de um contexto de reprodução das desigualdades raciais no mercado de trabalho brasileiro, em que medida a política de cotas, e o aumento de capital cultural – em sua dimensão institucionalizada – que ela propicia, permite que os profissionais negros concorram em igualdade de oportunidades com profissionais brancos em sua busca por emprego? (2) Quais as estratégias mobilizadas por profissionais brancos e negros, beneficiados pela política de cotas, para ingressar na estrutura ocupacional? (3) Em que medida é possível constatar a existência de um processo de desqualificação entre os profissionais negros e brancos, também cotistas, em sua busca por emprego e como práticas discriminatórias interveem nesse processo?

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender como as desigualdades de cunho racial existentes na sociedade brasileira, em geral, e no mercado de trabalho, em particular, incidem sobre a trajetória de profissionais negros beneficiados pela política de cotas sociorraciais, em comparação com os profissionais brancos beneficiados pela política de cotas sociais.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar e comparar a trajetória acadêmica e ocupacional desses profissionais;
- Analisar o processo de busca por emprego de profissionais brancos e negros, bem como as estratégias mobilizadas pelos dois grupos para se inserir no mercado de trabalho;
- Verificar se a área de atuação profissional desses egressos corresponde com sua área de formação;
- Verificar a existência de práticas discriminatórias na trajetória acadêmica e ocupacional dos profissionais negros.

1.4 HIPÓTESES

1.4.1 Geral

- A política de cotas propicia o aumento da mobilidade social tanto dos indivíduos brancos quanto dos negros por ela beneficiados, porém ao tentarem se inserir no mercado de trabalho, estes são prejudicados pelo racismo existente na esfera produtiva, que se manifesta em sua trajetória na forma de práticas discriminatórias em sua busca por emprego. Mesmo tendo capital educacional tão alto quanto os profissionais brancos e sendo oriundos da mesma universidade, os profissionais negros ainda sofrem desvantagens em relação àqueles. Ainda que os profissionais negros aumentem seu capital cultural, a raça continua operando como um capital simbólico negativo na esfera produtiva.

1.4.2 Específica

- A tipificação como cotista desaparece para os brancos ao longo de sua trajetória educacional, enquanto que para os negros ela persiste até após sua diplomação e ingresso no mercado de trabalho, funcionando como um estigma que os desqualificam enquanto profissionais.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos um total de 24 entrevistas; destas, 4 consistiram a etapa exploratória do campo de pesquisa, no período de janeiro a março de 2017. As 20 entrevistas restantes ocorreram entre maio e outubro de 2017. O ingresso no campo deu-se por meio da técnica “bola de neve”, ou seja, pela indicação de conhecidos, e posteriormente, dos próprios entrevistados. Não houve, portanto, necessidade de recorrermos às vias institucionais. Cabe ressaltar que o fato de já termos experiência de pesquisa na área, além de o nosso público ser próximo ao ambiente universitário (muitos dos quais estudantes de pós-graduação) facilitou o acesso ao campo.

A interlocução inicial – bem como o agendamento das entrevistas – foi estabelecido através da rede social *Facebook*. Realizamos 1 entrevista via Skype, posto que nossa interlocutora, após terminar sua graduação na UFRGS, mudou-se para Manaus com o propósito de iniciar o mestrado. As demais entrevistas ocorreram presencialmente, na cidade de Porto Alegre. Estabelecemos contato com 3 profissionais que, inicialmente, demonstraram interesse em participar da pesquisa, porém desistiram sem apresentar justificativa. As entrevistas tiveram duração média de 1 hora, tendo a de menor duração 33 minutos e a de maior duração 2 horas e 8 minutos. As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente.

Os entrevistados ingressaram na universidade entre 2008 – primeiro ano da política de cotas – e 2012, diplomando-se entre 2012 e 2016. Em termos de idade, os entrevistados possuem entre 24 e 36 anos. Suas áreas de atuação são as seguintes: biologia (4); ciências sociais (3); direito (3); história (2); geografia (2); enfermagem (2); jornalismo (1); letras (1); teatro (1); relações internacionais (1); administração (1); agronomia (1); engenharia ambiental (1) e farmácia (1). No quadro abaixo, podemos ver o perfil de cada um dos interlocutores:

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

Nome	Idade	Cor/Raça	Cota	Início do curso	Término do curso	Formação	Ocupação
Amanda ³	24	Branca	Social	2012	2015	Ciências Sociais	Mestranda em Antropologia
Anais	27	Negra	Sociorracial	2008	2014	Geografia	Professora
André	35	Negro	Sociorracial	2011	2015	História	Bolsista administrativo na UFRGS
Bianca	26	Negra	Sociorracial	2012	2015	Direito	Advogada
Bruno	24	Branco	Social	2012	2016	Relações Internacionais	Catalogador
Camila	27	Negra	Sociorracial	2008	2014	Ciências Sociais	Professora
Carlos	27	Branco	Social	2010	2016	Engenharia Ambiental	Desempregado
Catarina	30	Negra	Sociorracial	2010	2016	Teatro	Desempregada
Clarissa	30	Negra	Sociorracial	2010	2016	Biologia	Desempregada
Conceição	25	Preta	Sociorracial	2010	2015	Biologia	Mestranda em Educação
Daniel	26	Branco	Social	2011	2016	Administração	Auxiliar administrativo
Denise	24	Branca	Social	2011	2016	Direito	Advogada autônoma/Consultora jurídica
Fabiola	27	Negra	Sociorracial	2008	2013	Letras	Professora
Gustavo	27	Negro	Sociorracial	2008	2012	Ciências Sociais	Professor
Jairo	28	Negro	Sociorracial	2008	2014	Jornalismo	Monitor de disciplina (graduação em Ciências Sociais)
Joana	25	Branca	Social	2009	2015	Farmácia	Mestranda em Ciências Farmacêuticas
Laura	36	Negra	Sociorracial	2008	2013	Enfermagem	Enfermeira
Luan	26	Branco	Social	2009	2014	Agronomia	Gerador de demandas, marketing e desenvolvimento
Luana	29	Negra	Sociorracial	2008	2014	Geografia	Professora
Manuela	28	Negra	Sociorracial	2010	2015	História	Mestranda em Educação
Mauricio	36	Negro	Sociorracial	2011	2016	Enfermagem	Enfermeiro
Paula	26	Branca	Social	2010	2015	Biologia	Mestranda em Ecologia
Priscila	24	Negra	Sociorracial	2010	2015	Biologia	Estagiária na área de Biologia (iniciação científica)
Rafael	24	Branco	Social	2011	2015	Direito	Assessor Jurídico

Fonte: Elaboração própria.

³ Todos os nomes são fictícios.

1.6 ANÁLISE DOS DADOS

A investigação empírica desenvolvida ao longo desta pesquisa teve uma perspectiva qualitativa. Tendo em vista a quantidade abrangida de pesquisas quantitativas referentes à desigualdade racial no Brasil, buscamos centrar nossa análise desde outra perspectiva: a dos atores sociais. Ainda assim, os dados estatísticos sobre o tema em questão nos serviram de base e ponto de partida, tendo constituído o enquadramento da pesquisa (KAUFMAN, 2013). Conseqüentemente, compreendemos que as abordagens de cunho qualitativo e quantitativo não são opostas, mas complementares.

Uma vez que tivemos por foco analisar trajetórias individuais, usamos como ferramenta de coleta de dados entrevistas semiestruturadas desde uma perspectiva compreensiva. De acordo com Jean-Claude Kaufmann,

O processamento compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto, depositários de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos. (KAUFMANN, 2013, p. 47)

Realizamos um total de 24 entrevistas, adotando a modalidade semi-estruturada pelo fato de nossa investigação compreender um momento específico, qual seja, a transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Ainda assim, esse modelo de entrevista proporciona um espaço de liberdade para o entrevistador, permitindo ao mesmo ir além das respostas e estabelecer um diálogo com o entrevistado (MAY, 2004). Nosso roteiro de entrevista foi estruturado em 4 partes: família; formação acadêmica; trajetória profissional; identidade e discriminação racial. Essas categorias serviram de base para a construção do quarto capítulo desta dissertação, referente à análise dos dados.

Com o consentimento dos interlocutores, todas as 24 entrevistas foram gravadas. Após o término da coleta de dados, as transcrevemos integralmente e as codificamos no *software* de métodos qualitativos NVivo 11. Para a análise do material nos valem da análise de conteúdo. A referida técnica possibilita “reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos” (BAUER, 2002, p. 193).

2 O SIGNIFICADO SOCIAL DO TRABALHO

A noção de trabalho constitui uma categoria abrangente, detentora de múltiplas camadas e significados. De maneira geral, podemos compreendê-lo como o esforço humano dotado de um propósito, o qual envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades mentais e físicas (NOLAN, 1996). Nesta acepção, evidencia-se a dimensão ontológica do trabalho, ou seja, a constituição e realização do ser através da modificação do seu entorno.

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho possui uma relação intrínseca com a economia, posto que o sistema econômico consiste em instituições que tratam da produção, distribuição e consumo de bens e serviços (GIDDENS, 2008). Para além disso, como apontado pelo sociólogo Claude Dubar, a realização da atividade laboral dota de sentido a existência individual e organiza a vida coletiva, não sendo reduzível “à troca econômica de um gasto de energia por um salário, possuindo uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (DUBAR, 2012, p. 354).

Desta feita, a socialização dos indivíduos através do trabalho é geradora de identidades profissionais, fazendo com que os mesmos se identifiquem por meio de sua profissão e por ela sejam identificados. Logo, as profissões

permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais”. (DUBAR, 2012, p. 354)

Isto aponta para a “dupla verdade do trabalho” (BOURDIEU, 2001), ou seja, sua dimensão objetiva, propriamente econômica, e subjetiva, referente ao seu aspecto identitário, constituindo-se em uma forma elementar de integração social. De acordo com Antunes (2009), o trabalho é uma dimensão central da sociabilidade humana posto que estrutura o intercâmbio social. No entanto, cabe acentuar que com as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas nas últimas décadas do século XX, e a conseqüente reestruturação do sistema capitalista, a centralidade da categoria trabalho passou a ser questionada.

Conforme Míriam De Toni (2003), os estudos que se propõem a estudar as transformações do trabalho concentram-se entre aqueles que postulam o seu fim e os que buscam reafirmar sua centralidade para a compreensão da organização da sociedade. Ainda que

para os fins desta pesquisa não caiba fazer uma longa exposição sobre os termos deste debate, partimos do pressuposto de que o trabalho continua a ser categoria fundamental para um maior entendimento sobre as transformações do sistema capitalista a nível global, afinal, “a maioria da população segue derivando primariamente sua identidade do seu papel no processo organizado do trabalho” (HONNETH, 2008, p. 48).

Apesar das mudanças macrossociais em andamento no mundo do trabalho – do qual podemos destacar as relações e distinções entre trabalho material e imaterial, por exemplo – bem como sua reestruturação, o trabalho mantém-se “como um dos vetores importantes na organização das sociedades, nas relações sociais entre indivíduos e grupos, reconfigurando relações de poder e multiplicando desigualdades sociais” (TONI, 2003, p. 280-281). Logo, em que pese a importância do trabalho como forma de suporte identitário, não se pode negligenciar que a estrutura ocupacional é geradora de desigualdades, as quais estabelecem fronteiras entre os indivíduos. De acordo com Tilly (1999), características adscritas, tais como raça e gênero, são relevantes para explicar as desigualdades existentes entre os grupos sociais. Antes de abordar esse tema, no entanto, é necessário tratar sobre a complexificação da divisão social do trabalho ocorrida com as transformações do sistema capitalista.

2.1 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO, DESIGUALDADE RACIAL E RACISMO

Uma das consequências das mudanças estruturais ocorridas com o desenvolvimento econômico das modernas sociedades capitalistas é uma divisão social do trabalho heterogênea, com funções cada vez mais especializadas. A complexificação e diversificação da divisão do trabalho constitui uma das características distintivas do sistema econômico das sociedades modernas (GIDDENS, 2008). A divisão social do trabalho pode ser definida como

o processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social diferenciam-se e especializam-se, sendo desempenhadas por distintos indivíduos ou grupos. Toda e qualquer sociedade comporta uma divisão do trabalho, tanto mais extensa ou profunda quanto mais desenvolvida ela for. Essa divisão pode estar fundamentada nas características biológicas dos indivíduos, distribuindo-se as atividades de acordo com o sexo e a idade, e essa parece ser sua forma mais geral e recorrente, definida como divisão natural do trabalho. A essa divisão do trabalho, corresponde uma hierarquização das pessoas e grupos, segundo as atividades a que se dediquem, ordem que expressa em diferenças e desigualdades sociais. (HOLZMANN, 2006, p. 103).

Portanto, a divisão social do trabalho assenta-se em dois princípios, o princípio da separação e o princípio da hierarquização. O primeiro princípio refere-se às distintas dimensões da divisão social, tal como a divisão sexual (trabalho de homens e trabalho de mulheres) e a divisão racial do trabalho (trabalho de brancos e trabalhos de negros); o princípio da hierarquização, por sua vez, diz respeito ao fato de um trabalho ter mais valor e prestígio do que outro (HIRATA; KERGOAT, 2007). De acordo com Holzmann,

Argumentos de ordem biológica serviram como justificativa da divisão sexual do trabalho, legitimando-a como um processo natural [...] é a sustentação da validade desses argumentos que se deve o distinto direcionamento para a inserção e para as oportunidades de homens e mulheres no mercado de trabalho, além da discriminação feita às mulheres (bem como a outros segmentos da força de trabalho estigmatizados por atributos de idade, raça e etnia) dificultando seu acesso a determinadas atividades, setores e postos de trabalho, em geral, os de maior prestígio social e melhor remuneração (HOLZMANN, 2006, p. 102)

Daniéle Kergoat e Helena Hirata (2007) apontam que análises centradas na divisão sexual do trabalho – e ampliamos essa reflexão para a dimensão racial da questão, foco desta pesquisa – deve ir além da constatação da existência das desigualdades, mostrando que essas desigualdades são sistemáticas. Conforme as referidas autoras, a descrição da realidade social deve ser articulada a uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades profissionais em termos de gênero e raça.

Através dessa abordagem, podemos pensar a desigualdade como um fenômeno heterogêneo, constituído por múltiplas dimensões e distintas matizes. Quando detemos nosso olhar especificamente sobre as dinâmicas raciais existentes no seio da sociedade brasileira, em particular na esfera laboral, destaca-se o fato de que a desigualdade entre indivíduos brancos e negros não é passível de ser explicada apenas pela classe social. De acordo com Hasenbalg (2005), a raça, entendida como atributo socialmente elaborado, representa um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Segundo a definição de Guimarães (2003), o conceito de raça faz referência aos discursos sobre as origens de determinado grupo, remetendo à transmissão de traços fenotípicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, dentre outros. O uso do termo raça em sua acepção sociológica, de modo analítico, permite “compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela ideia de raça” (GUIMARÃES, 2012a, p. 53). Conforme Schwarz:

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (SCHWARCZ, 2012, p. 34)

No Brasil, a raça, além de uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo, é também uma categoria analítica fundamental. De acordo com Guimarães, a raça é a única categoria que revela que as discriminações e desigualdades que “a noção brasileira ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (GUIMARÃES, 2012a, p. 50). A cor constitui uma categoria racial, pois remete à noção de raça. No caso brasileiro, como demonstra Nogueira (1998), há predominância do preconceito de “marca”, assentado nas características físicas visíveis em oposição ao preconceito de “origem”, fundado em critérios biológicos baseados na ascendência, predominante na sociedade norte-americana.

Esse modo de classificação social pode acarretar no tratamento desigual das diferenças, culminando em casos de racismo. Para Guimarães (2009), o racismo constitui-se em ideologia criadora de hierarquias sociais calcada na ideia de raça, perpetuando-se através da imposição de distâncias sociais instituídas por enormes distâncias sociais, distâncias essas que podem ser verificadas através da divisão racial existente no mercado de trabalho brasileiro. Nas palavras de Hasenbalg:

[...] a raça como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir as os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supra ordenado no presente. (HASENBALG, 2005, p.124)

Para enfatizar a dimensão estrutural do racismo, trazemos também as contribuições do sociólogo Eduardo Bonilla-Silva. De acordo este autor, o racismo cria um sistema social racializado.

In all racialized social systems the placement of people in racial categories involves some form of hierarchy that produces definite social relations

between the races. The race placed in the superior position tends to receive greater economic remuneration and access to better occupations and/or prospects in the labor market, occupies a primary position in the political system, is granted higher social estimation [...] The totality of these racialized social relations and practices constitutes the racial structure of a society. (BONILLA-SILVA, 1997, p. 469-470)

Uma das consequências de o Brasil constituir-se em um sistema social racializado, calcado na hierarquização dos grupos de cor, é a exposição dos indivíduos negros a um ciclo cumulativo de desvantagens. O referido conceito diz respeito às desigualdades às quais está exposta a população negra. Essas desvantagens apresentam-se ao longo de todas as fases do ciclo de vida dos negros brasileiros, constituindo um processo de cunho intergeracional, uma vez que as famílias não brancas encontram maiores dificuldades para transmitir aos filhos as posições sociais conquistadas (HASENBALG; SILVA, 1992).

De acordo com Hasenbalg e Silva (1992), o preconceito e a discriminação racial estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em diferenças entre os grupos de cor na busca por ascensão social. Segundo a definição de Gomes:

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção das práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55)

Outro efeito do racismo que não pode ser negligenciado refere-se às oportunidades, tanto objetivas quanto simbólicas, que ele abre para o grupo dominante. Existe uma relação dialética entre a exclusão que o racismo acarreta para a população negra e os privilégios que gera à população branca. Para Hasenbalg

A maioria dos brancos aproveita-se do racismo e da opressão racial, porque lhes dá uma vantagem competitiva, vis-à-vis a população negra, no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Formulado mais amplamente, os brancos aproveitaram-se e continuam a se aproveitar de melhores possibilidades de mobilidade social e de acesso diferencial a posições mais elevadas nas várias dimensões da estratificação social. Essas dimensões podem ser consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito de autodeterminação. (HASENBALG, 2005, p. 122)

Indo nessa direção, é importante a discussão iniciada nos Estados Unidos sobre o conceito de branquitude (*whiteness*) (FRANKENBERG, 1995), necessário para pensarmos sobre a construção social da identidade branca e os privilégios que acarreta:

Whiteness, I will argue in the pages that follow, has a set of linked dimensions. First, whiteness is a location of structural advantage of race privilege. Second, it a “standpoint”, a place from which white people look at ourselves, at others, and at society. Third, “whiteness” refers to a set of cultural practices that are usually unmarked and unnamed. (FRANKENBERG, 1995, p. 1)

O conceito supracitado é relevante justamente para pensarmos a posição social ocupada pelo indivíduo branco em uma sociedade racista. No Brasil, os estudos a respeito da branquitude são abordados, de maneira geral, pela área da psicologia social, problematizando a falta de reflexão sobre o papel do branco em relação às desigualdades raciais (BENTO; CARONE; PIZA, 2002). De acordo com Bento (2002), o primeiro ponto que chama a atenção em relação a esse debate é o silêncio e a omissão existente em torno do lugar que os indivíduos brancos ocupam nas relações sociais brasileiras. Afinal,

To speak whiteness is, I think, to assign everyone a place in the relations of racism. It is to emphasize that dealing with racism is not merely an option for white people – that rather, racism shapes white people’s lives and identities in a way that is inseparable from other faces of daily life (FRANKENBERG, 1995, p. 6)

Por fim, para uma abordagem sociológica do mercado trabalho, lançamos mão do arcabouço teórico desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Abaixo, traremos alguns dos conceitos que foram mobilizados para a realização desta pesquisa.

2.2 MERCADO DE TRABALHO COMO CAMPO SOCIAL: UMA ABORDAGEM BOURDIEUSIANA

A organização do mercado de trabalho é marcada por uma desigualdade estrutural na disponibilidade dos recursos de poder de que as partes lançam mão para lograr êxito na luta concorrencial que se estabelece entre si e entre os membros do seu próprio lado do mercado (HORN, 2006). Diante disso, a escolha do marco teórico bourdieusiano deve-se às contribuições que o mesmo fornece para uma análise da desigualdade.

De acordo com Jessé Souza, o arcabouço teórico de Pierre Bourdieu permite o desvelamento da “ideologia da igualdade de oportunidades”, a qual serve como pedra de toque

do processo de dominação simbólica típico das sociedades avançadas do capitalismo tardio. Com o objetivo de realizar essa estratégia de “desmascaramento”, Bourdieu fez uma reconstrução epistemológica tanto do objetivismo (estruturalismo) quanto do subjetivismo (fenomenologia, etnometodologia e teoria da escolha racional), duas das principais vertentes teóricas das ciências sociais contemporâneas (SOUZA, 2012).

Bourdieu compreende o mundo social como um espaço de relações onde os indivíduos subsistem na e pela diferença. A noção de espaço contém, em si, “o princípio de uma apreensão relacional do mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 48). De acordo com o autor, a noção de espaço representa

[...] um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, baixo e entre. (BOURDIEU, 1996, p. 18-19)

Essas posições e relações entre os agentes sociais são organizadas em diferentes campos, os quais são marcados por interesses e disputas específicos. O campo social é entendido como um espaço bidimensional de posições no qual os agentes se distribuem, em uma primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição de seu capital. Desta feita, os agentes “têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas.

A necessidade de realizar distinções e classificações faz com que os indivíduos estabeleçam atribuições de valor sobre as diferenças entre as posições que ocupam nos distintos espaços da vida social. De acordo com Bourdieu (2007), o campo social pode ser compreendido como um conjunto de relações de força.

Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se construir este espaço são propriedades atuantes, ele pode ser descrito também como campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de forças objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às tensões dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes. (BOURDIEU, 2007, p. 134)

Nesta pesquisa, entendemos o mercado de trabalho como um campo, não sendo puramente produtivo ou econômico, mas como um *locus* de competição e diferenciação social, onde os indivíduos tentam constantemente melhorar sua posição através da mobilização dos capitais de que dispõem. Dessa maneira, assim como Picanço (2007), analisamos o mercado de

trabalho desde uma perspectiva sociológica, onde: (1) as posições são valorizadas ou desvalorizadas em função do sistema de representações sociais, prestígio, poder, status e possibilidades de ganhos materiais e simbólicos; (2) a aquisição destas posições não se dá apenas pelo preenchimento de requisitos, mas pela redistribuição de oportunidades, as características das desigualdades sociais e econômicas, características do mercado de trabalho, percepções dos indivíduos e grupos e disponibilidade de capitais para investir na aquisição de tais posições ou de novos capitais para a aquisição de outras posições.

Os recursos mobilizados para participar dessas disputas nos diferentes campos são chamados de capital econômico (financeiro), capital cultural (formas de relação com a cultura escolar e erudita), capital social (rede de relações sociais) e capital simbólico (ligado ao reconhecimento e à honra) (BOURDIEU, 2007; BOURDIEU, 2009). O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O primeiro diz respeito ao modo de ser do indivíduo; o segundo pode ser apropriado materialmente (livros, enciclopédias) e o último assume a forma de titulações escolares, conferindo reconhecimento institucional (BOURDIEU, 2013). Em nossa investigação, a qual tem por unidade de análise profissionais de nível superior, o diploma acadêmico – capital cultural em seu nível institucionalizado – é de grande importância, uma vez que pode possibilitar uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Para além disso, o conceito de trajetória também é relevante para nossa pesquisa. Por trajetória entende-se o deslocamento social do indivíduo no espaço social, o qual também possui relação com a estrutura e distribuição de capitais. Conforme Bourdieu, a noção de trajetória refere-se a “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81). Enfocamos nossa análise especificamente sobre a trajetória acadêmica e profissional de nossos interlocutores. Cabe ressaltar, também, que a trajetória dos indivíduos está intimamente relacionada com seu estilo de vida, julgamentos morais, políticos e estéticos, ou seja, ao seu *habitus*. Os *habitus* são

[...] princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto

para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 1996, p. 22)

Os *habitus* são produtos da socialização sendo construídos em diversos espaços, tais como no ambiente familiar, na escola ou no trabalho. Além disso, como sublinhado por Maria Setton:

[...] o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação. ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. (SETTON, 2002, p.65)

A estratégia, por sua vez, é definida como produto do senso prático, de um determinado jogo social, historicamente definido, que os indivíduos aprendem desde a infância participando dele (BOURDIEU, 2009). Logo, a ideia de estratégia representa orientação da prática “que não é nem consciente e calculada, nem mecanicamente determinada” (BOURDIEU, 1990, p. 36).

3 DESIGUALDADE RACIAL NO MERCADO DE TRABALHO – A POSIÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA ESFERA LABORAL

Ao longo das últimas décadas, o Brasil passou por diversas mudanças basilares, as quais contribuíram para a diminuição da pobreza e da desigualdade social. Ainda assim, o desnivelamento entre brancos e negros continua persistente, manifestando-se em distintas esferas sociais (ARRETCHE, 2015). Conclui-se, pois, que a melhoria das condições de vida da população em geral não está necessariamente correlacionada com uma significativa diminuição da distância entre os grupos de cor.

Em que pese o fato de o Brasil ser um país composto majoritariamente por negros⁴, estes permanecem em uma situação de marginalidade em relação aos brancos, estando mais propensos ao desemprego, recebendo menor remuneração e ocupando cargos menos valorizados socialmente. Nesse sentido, ao utilizarmos o conceito de marginalidade nos referimos à posição da população negra na sociedade brasileira, posição essa que determina os recursos disponíveis para a reprodução social e que se define a partir da inserção no sistema de produção econômica (GUTIÉRREZ, 2005).

Diversos indicadores socioeconômicos dão sustentação empírica a essa proposição. Comin (2015), com base em dados do Censo, verifica que a população preta e parda está super-representada nas ocupações manuais mais baixas e sub-representada nos demais grupos ocupacionais. Entre o período de 1960 a 2010, a participação de não brancos na força de trabalho ampliou-se 10 pontos percentuais, passando de 40% para 50%. Entre os trabalhadores rurais, sua participação era 7% superior ao seu peso na força de trabalho total em 1960, aumentando para 12,5% nas décadas de 1980 a 2000. Já em 2010, os não brancos representavam quase dois terços da força de trabalho empregada no setor primário, cuja renda de trabalho é a mais baixa de todas, com exceção para os empregadores (COMIN, 2015).

Em relação às ocupações urbanas, o autor supracitado constata que o único grupo em que os não brancos exibiam sobre representação em 1960 era o dos manuais semiqualeificados (segmento constituído em sua maioria por domésticas e ambulantes), participação que se acentuou ao longo de todo o período. Entre os trabalhadores qualificados (segundo grupo urbano mais baixo), os não brancos ultrapassaram seu peso relativo na população ativa já em 1970; entre os não manuais de rotina, a sub-representação, que era de 20% em 1960, diminuiu

⁴ Segundo dados da PNAD Contínua de 2016, a participação percentual dos brasileiros negros é de 54,9%. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/11/1937887-populacao-que-se-declara-parda-cai-no-no-e-ne-e-cresce-no-resto-do-pais.shtml>.

continuamente até quase se anular em 2010. Porém, nas ocupações de mais alta instrução e prestígio, a melhora foi modesta. No ano de 2010, quando os não brancos já compunham metade da força de trabalho total, representavam apenas 30% desse grupo e estavam bastante concentrados nas profissões de menor qualificação (COMIN, 2015).

Estes dados vão ao encontro de pesquisa realizada por Leão *et al.* (2017), tendo por base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente ao período de 2011 a 2015. Os resultados da investigação apontam que os brancos representam maioria nas classes sociais de maior status e com maiores rendimentos (administradores, trabalhadores de atividades não manuais, etc.), enquanto pretos e pardos encontram-se, em contrapartida, com maior representatividade nos estratos médios e inferiores (trabalhadores manuais, trabalhadores rurais, etc.). De acordo com os autores, isso representa “uma verdadeira divisão racial do trabalho, com os brancos super-representados nas ocupações intelectuais e os não brancos super-representados no trabalho manual, com destaque para a alta proporção de pretos nos serviços domésticos” (LEÃO *et al.*, 2017, p. 11).

Rafael Guerreiro Osório (2008) observa que brancos são muito mais eficientes em converter experiência e escolaridade em retornos monetários, enquanto que os negros sofrem prejuízos crescentes ao tentarem subir a escada social, ou seja, estão expostos a um ciclo cumulativo de desvantagens (HASENBALG, 2005). Pesquisa empreendida pela Oxfam Brasil, utilizando como fonte de dados a PNAD de 2016, aponta que 67% dos negros brasileiros recebem até 1,5 salário mínimo, em contraste com menos de 45% dos brancos. Observa-se, também, que cerca de 80% das pessoas negras ganham até dois salários mínimos. Tal como acontece com as mulheres, os negros são menos numerosos em todas as faixas de renda superiores a 1,5 salário mínimo, e para cada negro com rendimentos acima de 10 salários mínimos há quatro brancos (OXFAM BRASIL, 2017).

Por fim, não se pode ignorar a interface entre classe, gênero e raça para se pensar a composição da desigualdade social. Leão *et al.* (2017) sublinha que as mulheres pretas ou pardas ainda são as mais vitimadas pelas desigualdades, enquanto homens brancos e mulheres brancas permanecem como os mais privilegiados. Diante disso, evidencia-se a relevância do pensamento de feministas negras, tais como Kimberlé Crenshaw (2004) e Angela Davis (2016), ao enfatizar o uso do conceito de interseccionalidade como ferramenta analítica, o qual permite uma compreensão holística da opressão (COLLINS, 2016).

Com a apresentação destes dados não ambicionamos fazer uma exploração exaustiva sobre a situação da população negra no mercado de trabalho. Nosso intuito tem um caráter mais modesto, qual seja, o de ilustrar o argumento de que o racismo é um fenômeno estrutural, não

podendo ser reduzido a situações de discriminação interpessoal. Para além disso, a reprodução das distâncias sociais entre os grupos de cor, a despeito das mudanças macrosociais ocorridas na sociedade brasileira ao longo das últimas décadas, evidencia que o fenômeno da desigualdade não pode ser analisado apenas sob o prisma do conceito de classe.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A inclusão educacional tem sido apresentada como fundamental para o combate às desigualdades, posto que afeta mobilidade social dos indivíduos e, conseqüentemente, modifica a estrutura social. Sociólogos tais como Ricardo Henriques (2001) e Carlos Hasenbalg (2005), por exemplo, apontam a importância da educação para explicar a existência da desigualdade racial no interior do mercado de trabalho.

A complexidade da relação entre educação e trabalho reside no fato de que a desigualdade educacional afeta a esfera produtiva. De acordo com Ribeiro e Schlegel (2015), a educação representa o valor isolado que mais determina as oportunidades no mercado de trabalho, tendo papel decisivo na estratificação entre as pessoas. Indivíduos privilegiados por sua origem têm maiores chances de estudar por tempo mais longo, em instituições de melhor qualidade e em companhia de pessoas igualmente privilegiadas, fatores que podem influenciar o sucesso no mundo do trabalho (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Conforme Lima e Abdal (2007) a heterogeneidade da força de trabalho brasileira, em termos educacionais, corresponde à principal fonte de desigualdade racial, posto que o mercado de trabalho traduz uma desigualdade pela outra. Assim sendo, “quanto mais alto for o valor associado à educação, maior será a desigualdade salarial” (LIMA; ABDAL, 2007, p. 218). Por sua vez, Menezes Filho e Kirschbaum (2015), em pesquisa sobre a relação entre educação e distribuição de renda, sublinham que brancos e amarelos têm renda mais elevada do que pretos e pardos, sendo essa diferença mais acentuada quando são analisados os estratos educacionais mais elevados. Para os autores, essa situação pode estar refletindo a existência de discriminação racial no mercado de trabalho, bem como a pior qualidade da educação recebida por pretos e pardos, os quais, em sua maioria, estudaram em escolas públicas (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015).

A baixa qualidade do ensino público brasileiro inviabiliza que os jovens pobres em geral e negros em particular tenham condições de ingressar em universidades federais. Segundo Guimarães (2012a), o renome da universidade constitui fator decisivo na busca por emprego, sendo que as universidades públicas e gratuitas – cujo ingresso é mais competitivo – são melhor

aceitas pelo mercado do que as universidades privadas. Logo, segundo o referido autor, o mercado e o governo discriminam duplamente o negro ao oferecer mais chances de qualificação para estudantes de colégios privados e por qualificar melhor os universitários da rede pública (GUIMARÃES, 2012a). Essa situação acaba por reforçar a desigualdade racial no topo da hierarquia ocupacional, afinal, o acesso a posições mais elevadas no mercado de trabalho demanda a aquisição de um diploma acadêmico (RIBEIRO; SCHEGEL, 2015).

Diante deste quadro, coube à parcela da população negra reivindicar ao Estado políticas que os favorecessem, sobretudo na esfera educacional. Nas palavras de Guimarães,

Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem como discriminação o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que, na concorrência pela melhor formação em escolas de 1º e 2º graus, eram vencidos pelos seus compatriotas das classes média e alta. As provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. (GUIMARÃES, 2012b, p. 116)

Uma vez que as políticas públicas de cunho universalista adotadas pelo governo se mostraram ineficazes em eliminar a desigualdade racial no progresso educacional dos brasileiros (HENRIQUES, 2001), coube ao movimento negro, aliado a setores da sociedade civil pressionar o Estado por políticas afirmativas. Cabe, pois, explanar sobre o significado das medidas de ações afirmativas, nomeadamente a política de cotas, e o seu impacto para promover a democratização do ensino superior público.

3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

As medidas de ação afirmativa objetivam realizar mudanças de cunho estrutural na sociedade ao promoverem a equidade e a integração social de grupos discriminados, reduzindo as desigualdades que os atingem. De modo geral, ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos vitimados pela exclusão social. Seu intuito é combater discriminações econômicas, étnicas, raciais, de gênero ou casta, visando ao aumento da participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, empregos, materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento social (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013). Flávia Piovesan define as ações afirmativas como:

[...] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005, p. 49)

Essas políticas possuem caráter ativo ao fomentarem a igualdade de oportunidades e a defesa de indivíduos potencialmente discriminados. Segundo Piovesan (2005), o combate à discriminação através de estratégias punitivas é necessário, mas insuficiente, fazendo-se necessário sua combinação com políticas promocionais, de aplicação prática, que acelerem a igualdade enquanto processo. A consecução desse objetivo demanda a consolidação de uma noção dinâmica de igualdade, entendida para além de sua concepção formal e teórica, ao levar em consideração as desigualdades concretas existentes na sociedade – as quais incidem sobre sujeitos igualmente concretos – de modo a evitar que as mesmas sejam aprofundadas e perpetuadas. Disso decorre que a igualdade se torna, mais do que um princípio jurídico, um objetivo constitucional a ser alcançado tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil (GOMES; SILVA, 2003).

Para Gomes e Silva (2003), portanto, medidas afirmativas constituem instrumentos eficazes de transformação social. Segundo eles:

[...] para além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades figuraria, entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas, o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em relação à mulher. (GOMES; SILVA, 2003, p. 96)

Logo, para além da dimensão redistributiva as políticas afirmativas possuem uma dimensão normativa, a qual se apoia nos argumentos da reparação, justiça distributiva e diversidade (FERES JÚNIOR, 2007). De acordo com Feres Júnior (2007), nos sistemas democráticos contemporâneos, qualquer política pública deve ser justificada perante a sociedade na qual ela é aplicada. Uma vez que os argumentos de justificação possuem um substrato moral, eles devem ser compreendidos e aceitos pela maioria dos grupos que participam do debate público

Ao fazer um panorama histórico sobre a implementação de ações afirmativas no Brasil, Heringer (2002) aponta que o tema entrou em definitivo para a agenda pública brasileira no ano

de 2001, em decorrência do processo preparatório para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas correlatas de intolerância, realizada em Durban, na África do Sul. A autora ressalta que além da mobilização do movimento negro e da crescente visibilidade de suas demandas, um aspecto importante desse processo foi o posicionamento público de alguns representantes do governo, especialmente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o qual divulgou indicadores que revelavam a dimensão das desigualdades raciais no Brasil.

De acordo com Paiva (2015), as análises referentes às desigualdades raciais realizadas por órgãos como o IPEA e o IBGE, por conta de seu maior potencial de divulgação, foram decisivas na construção de novas arenas discursivas sobre as ações afirmativas. Ao apontarem para a importância da educação como fator explicativo para a desigualdade de renda entre brancos e negros – evidenciando o papel da discriminação como chave de explicação para esse fenômeno – tais estudos foram usados sistematicamente pelas ONGs negras em sua campanha contra o racismo (GUIMARÃES, 2012a).

Com o reconhecimento do racismo pelo governo⁵, a adoção de medidas antirracistas deixou de ser pauta de discussão apenas dos ativistas do movimento negro, os quais denunciavam a histórica desigualdade de oportunidades entre brancos e negros, mas foi adotado, também, pelo Estado brasileiro, trazendo o tema para o centro da agenda política (HERINGER, 2002). A partir da Conferência de Durban, o Brasil, assim como vários países latino-americanos, cedeu à pressão da opinião pública mundial, comprometendo-se a implantar ações afirmativas que revertissem o quadro de desigualdades raciais e de barreiras à educação⁶ da juventude negra (GUIMARÃES, 2012b).

As primeiras políticas de ações afirmativas para o ensino superior foram implementadas em 2001, com a iniciativa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em âmbito estadual, sendo seguida pela Universidade Federal de Brasília (UnB) no ano de 2003, em âmbito federal. Nesse primeiro momento, as políticas afirmativas foram implementadas de forma descentralizada, possibilitando uma grande variedade de experiências, tais como a adoção de processos seletivos especiais, bônus e reserva de vagas adicionais (OLIVEN, 2007). Eurístenes *et al.* (2016) observa que em 2008,

⁵ Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente brasileiro a reconhecer abertamente a existência da discriminação racial no Brasil. No entanto, foi o governo Lula deu prioridade ao problema da desigualdade racial, “criando uma estrutura administrativa exclusiva para articular as políticas públicas em torno do objetivo de combater a desigualdade racial, o racismo e discriminação (OSÓRIO, 2011, p. 9).

⁶ Cabe ressaltar as políticas afirmativas não se restringem ao âmbito da educação. Heringer (2002) observa que elas podem atuar em diversas áreas, perpassando desde o mercado de trabalho (setor público, privado e terceiro setor) até compras e contratos governamentais,

mesmo ano que em que foi implementado o programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – houve um *boom* de adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que até então estavam bem atrás das universidades estaduais no que toca a adoção de políticas afirmativas.

No ano de 2012, foi aprovado em âmbito federal o decreto que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas. O decreto prevê que todas as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre pretos, pardos e indígenas, somando-se a isso o critério da renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos. Anteriormente à aprovação da lei, as políticas em funcionamento contemplavam uma diversidade de tipos de beneficiários. No entanto, o decreto fixou quatro subcotas: 1) candidatos egressos de escola pública; 2) candidatos egressos de escola pública e de baixa renda; 3) candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escola pública, e 4) candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escola pública e de baixa renda. Para além disso, a lei estabeleceu que todas as instituições de ensino superior deveriam reservar no mínimo 50% de suas vagas para as cotas até o ano de 2016 (GEMAA, 2013).

A implementação da Lei de Cotas produziu transformações significativas no ensino superior público brasileiro. Pesquisadores do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), ao mensurar o impacto da referida lei sobre as universidades federais, observou que um efeito importante da Lei de Cotas foi o de ampliar, já em seu primeiro ano de funcionamento, as ações afirmativas no que se refere à inclusão social étnico-racial, culminando em um aumento expressivo de estudantes negros nas universidades federais (GEMAA, 2013). Conforme Eurístedes *et al.* (2016), em 2003 pretos representavam 5,9% dos alunos e pardos 28,3%; em 2014 esses números aumentaram, respectivamente, para 9,8% e 37,8%.

No entanto, há estudos trazendo ressalvas no que diz respeito ao aumento da participação de grupos discriminados ao ensino superior. Apesar da democratização do acesso ao ensino superior, Ribeiro e Schlegel (2015) constatam que a inclusão de mulheres, pretos e pardos não representou igual acesso a todas as carreiras universitárias, sendo mais intensa em áreas menos valorizadas pelo mercado de trabalho. Indo ao encontro dos resultados desta pesquisa, Lima e Prates (2015) observam que o prestígio das carreiras é um elemento importante na composição das desigualdades raciais. Ainda que os negros estejam conseguindo ampliar sua participação no ensino superior, nota-se, entre aqueles que o concluem, diferenças significativas de inserção tanto em termos de ocupação quanto de carreiras. Sua participação

ampliou-se mais rapidamente nas carreiras de menor prestígio e seus rendimentos ainda mostram retornos diferenciados (LIMA; PRATES, 2015, p. 183-184).

Ainda assim, os avanços da política de cotas são inegáveis ao tornar o ensino superior público mais permeável à entrada de negros e pobres, mudando sua composição. O fato de mesmo com a política de cotas o acesso seja desigual mostra que ainda há problemas a serem resolvidos, mas não diminui os efeitos positivos ocasionados por sua implementação. A seguir, abordaremos sobre as consequências da política de cotas na UFRGS.

3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFRGS

Os debates sobre a implementação de políticas afirmativas na UFRGS iniciaram-se no ano de 2005, a partir da mobilização de estudantes de diferentes cursos de graduação, professores e técnicos da universidade, além de integrantes de movimentos e organizações sociais ligados à luta antirracista. Desta articulação resultou a criação do Grupo de Trabalho para as Ações Afirmativas (GTAA).

No início de 2006, o grupo foi aprovado como Projeto de Extensão pela Universidade, tendo por principal objetivo a criação de espaços de diálogo entre a universidade e os movimentos sociais visando à implementação de um Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. Foi após um processo marcado por longas discussões e controvérsias, marcado pela pressão política e pela conjuntura nacional favorável que a UFRGS implantou a política (LÓPEZ, 2009).

Através da Decisão nº 134/07, o Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS instituiu o Programa de Ações Afirmativas por um período de 4 anos, tendo início em 2008. A modalidade utilizada foi a de reserva de vagas, sendo elas distribuídas da seguinte maneira: 1) 30% das vagas destinadas para estudantes de escola pública; 2) das quais 15% seriam reservadas para estudantes de escola pública autodeclarados negros; 3) além da criação de 10 vagas anuais para estudantes indígenas.

No que diz respeito ao ingresso, a política de cotas causou mudanças na UFRGS já no primeiro ano de sua implementação. Houve significativo aumento de egressos de escola pública entre os classificados de todos os cursos de graduação, passando de 31,53% do total, em 2007 (último ano de ingresso sem as cotas), para 49,87%, em 2008. Em relação aos estudantes autodeclarados negros, o percentual de ingresso foi proporcionalmente mais expressivo, passando de 3,27%, no ano de 2007, para 11,03% em 2008 (UFRGS, 2013).

Em 2012, com a aprovação da Lei de Cotas, a UFRGS teve de adequar-se às suas exigências. No entanto, como esta instituição já reservava 30% de suas vagas para as cotas, além de adotar a modalidade de cota social com subcota racial, a transição foi fácil. A única diferença refere-se à adoção do critério de renda econômica e a consequente inclusão de duas novas modalidades de ingresso. Do início de sua vigência até o primeiro semestre de 2015, o programa de ações afirmativas da UFRGS viabilizou o ingresso de 12.471 estudantes através de cotas para candidatos de baixa renda, negros e indígenas. Destes, cerca de 3.360 ingressaram pelas cotas raciais para negros, dos quais 182 haviam se diplomado até aquele ano (UFRGS, 2015).

Diante disso, cabe compreender quais os efeitos dessa política para seus beneficiários. No capítulo a seguir, faremos a análise da trajetória de 24 diplomados pela UFRGS ingressantes nesta universidade pela política de cotas.

4 PROFISSIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR BENEFICIADOS PELA POLÍTICA DE COTAS: ORIGEM SOCIAL, TRAJETÓRIA ACADÊMICA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

4.1 DA FAMÍLIA DOS ENTREVISTADOS

A origem social dos indivíduos cumpre papel substancial no que tange ao acesso dos mesmos no ensino superior e em suas trajetórias dentro do ambiente acadêmico (BOURDIEU, PASSERON, 2014; NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2015). Levando-se em conta que o investimento educativo constitui uma das diversas estratégias das quais as famílias lançam mão para que possam se reproduzir tanto material quanto socialmente (BOURDIEU, 1990), cabe analisar qual o papel da instituição familiar na trajetória de nossos interlocutores. Com isso em mente, apresentaremos o perfil dos pais de nossos interlocutores para, posteriormente, abordar a influência familiar no acesso à universidade.

Quadro 2 – Perfil dos pais dos entrevistados

Nome	Autodeclaração racial	Escolaridade do pai	Ocupação do pai	Escolaridade da mãe	Ocupação da mãe
Amanda	Branca	Ensino médio incompleto	Falecido	Ensino médio completo	Dona de casa
Anais	Negra	Ensino fundamental incompleto	Autônomo	Ensino fundamental incompleto	Auxiliar de serviços gerais
André	Negro	Ensino fundamental completo	Agente administrativo (falecido)	Ensino fundamental incompleto	Dona de casa
Bianca	Negra	Ensino superior completo	Administrador	Ensino superior completo	Professora
Bruno	Branco	Ensino superior incompleto	Agente socioeducador	Ensino superior completo	Aposentada
Camila	Negra	Ensino médio incompleto	Autônomo	Ensino fundamental incompleto	Dona de casa
Carlos	Branco	Ensino fundamental incompleto	Caminhoneiro	Ensino superior completo	Professora
Catarina	Negra	Ensino médio completo	Autônomo	Ensino médio completo	Costureira
Clarissa	Negra	Ensino fundamental incompleto	Falecido	Ensino médio completo	Dona de casa

Conceição	Negra	Ensino médio incompleto	Metalúrgico	Ensino superior completo	Professora
Daniel	Branco	Ensino médio completo	Falecido	Ensino fundamental incompleto	Aposentada
Denise	Branca	Ensino superior completo	Engenheiro civil	Ensino médio completo	Massoterapeuta
Fabiola	Negra	Ensino superior incompleto	Corretor de imóveis	Ensino médio completo	Empregada doméstica
Gustavo	Negro	Ensino médio completo	Auxiliar administrativo aposentado	Ensino médio completo	Operária aposentada
Jairo	Negro	Ensino superior completo	Coronel do Exército aposentado	Ensino médio completo	Dona de casa
Joana	Branca	Ensino fundamental completo	Comerciante	Ensino superior incompleto	Professora
Laura	Negra	Ensino fundamental completo	Auxiliar de enfermagem	Ensino fundamental incompleto	Empregada doméstica
Luan	Branco	Ensino médio completo	Aposentado	Ensino superior completo	Professora
Luana	Negra	Ensino fundamental completo	Autônomo	Ensino médio completo	Técnica de enfermagem
Manuela	Negra	Desconhecida	Desconhecida	Ensino médio completo	Técnica em enfermagem
Mauricio	Negro	Ensino médio incompleto	Falecido	Ensino médio incompleto	Falecida
Paula	Branca	Ensino fundamental incompleto	Desconhecida	Ensino fundamental incompleto	Empregada doméstica
Priscila	Negra	Ensino superior completo	Funcionário Público	Ensino fundamental incompleto	Falecida
Rafael	Branco	Ensino médio completo	Comerciante	Ensino médio completo	Comerciante

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à escolaridade, 14 entrevistados possuem um ou ambos os pais com, no máximo, o ensino médio completo; 8 possuem ao menos um dos pais com ensino superior (completo e incompleto) e apenas 2 possuem ambos os pais com ensino superior (completo ou incompleto). Portanto, para a maioria de nossos interlocutores, o término da graduação

culminou em um aumento de capital cultural – ao menos em seu nível institucionalizado – em relação aos seus pais. Dentre as profissões, as mais frequentes são as de profissionais autônomos, professoras (uma delas professora universitária), comerciantes e empregadas domésticas.

4.2 DO APOIO FAMILIAR PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Com base nas entrevistas, pudemos constatar que todos os entrevistados tiveram o incentivo dos familiares para que continuassem os estudos após a conclusão do ensino médio; a expectativa gerada pelo grupo familiar era para que entrassem no ensino superior ou, ao menos, iniciassem um curso técnico profissionalizante. Alguns deles, pelo fato de terem os pais ou irmãos com ensino superior, experimentaram o ingresso na universidade como um projeto gestado desde cedo.

[Eu] sempre pensava na UFRGS. Até por eles, grande parte da minha família, ter feito na UFRGS, e os meus tios também, né? Sempre foi uma coisa que: “Ah tá, vou pra UFRGS”. Até porque uma faculdade particular é impossível, assim. Tipo, caríssima. Então sempre foi a opção. (Denise, 24, branca. Pai: ensino superior completo, engenheiro civil; Mãe: ensino médio completo, massoterapeuta)

Por projeto entendemos “a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2003, p. 40). A consecução de determinado projeto (e podemos dizer que até mesmo a possibilidade de um indivíduo ou grupo o sonhar e o planejar) não ocorre no vácuo – tampouco é produto puramente subjetivo – sendo elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito social e historicamente. Portanto, a viabilidade de um projeto se concretizar depende do jogo e da interação com outros projetos, individuais e coletivos, e da dinâmica do campo de possibilidades (VELHO, 2003; 2013). As narrativas de nossos interlocutores nos permitem verificar o processo de construção de um projeto com vistas ao ingresso na universidade e o apoio familiar para a sua consecução.

Ah, nunca foi uma opção não fazer o ensino superior porque a minha mãe é pedagoga, né? Então pegou muito isso porque ela trabalhava em faculdades. Trabalhou na [nome da universidade], essas faculdades, então ela sempre puxava pra parte de estudos. Eu moro com ela, né? Então não tinha muito como fugir. (Bruno, 24, branco. Mãe: ensino superior completo, professora aposentada; Pai: ensino superior incompleto, agente socioeducativo)

Os relatos de Denise e Bruno mostram uma relação íntima com a perspectiva de realizar o ensino superior: no caso de Denise, além de seu pai, possui três irmãos igualmente formados pela UFRGS. Bruno, por sua vez, tem a mãe com ensino superior completo e o pai com o ensino superior incompleto. Esse é um ponto importante a ser salientado, uma vez que o êxito escolar dos estudantes é influenciado pelo capital cultural herdado do meio familiar – cujo nível de escolaridade dos pais é um de seus indicadores (BOURDIEU, 2011). O fato desses interlocutores terem no seio familiar parentes com alto capital escolar propiciou o alinhamento entre as esperanças subjetivas e as chances objetivas (BOURDIEU, 1991) de ingressarem na universidade, manifesta em frases como “ah tá, vou pra UFRGS” ou “nunca foi uma opção não fazer o ensino superior”.

No entanto, essa não foi a realidade de todos os nossos entrevistados. Os pais de 14 dos nossos interlocutores possuem como nível de escolaridade máximo o ensino médio. Destes, os pais de André, Laura, Paula e Anaís possuem apenas o ensino fundamental incompleto. Porém, em que pese o baixo capital escolar, esses familiares também incentivavam os filhos a estudar, possuindo a crença na educação como fonte de ascensão social

[...]desde pequeno o meu pai prezou muito pela educação. Eu venho de uma família inter-racial, minha mãe ela, é branca, meu pai era negro e, com pouca instrução, porém o meu pai lia muito. Ele era um homem muito culto, mesmo sem ter instrução acadêmica. E ele fez com que eu e o meu irmão somente estudássemos. (André, 35, negro. Pai: ensino fundamental incompleto, agente administrativo. Falecido; Mãe: ensino fundamental incompleto, dona de casa)

Os interlocutores destacaram os esforços dos pais para propiciar a eles, através do trabalho, as condições necessárias para que continuassem estudando. As narrativas apontam para a centralidade de ao menos um membro familiar (geralmente um dos genitores) para que a entrada na universidade se realizasse. Nesse sentido, as falas de Manuela e Paula são ilustrativas:

[...] a minha mãe que sempre me incentivou pra ingressar [na universidade], pra estudar. Que eu tinha que estudar, tinha que estudar. Porque antes dela ser técnica ela trabalhou muito em famílias como doméstica, e aí ela tinha um incentivo nisso, assim. Então é a única da família que também tem um [maior grau de escolaridade] ... é eu e ela. Curso técnico. O resto... ninguém tem ensino médio, poucos tem ensino médio. E aí ela sempre me motivou. (Manuela, 28, negra. Mãe: ensino médio completo, técnica em enfermagem)

Eu sempre tive isso na cabeça porque a minha mãe, tipo, ela trabalha em algumas casas com um pessoal com mais dinheiro e tal, então ela via os filhos

daquelas pessoas fazendo graduação sempre. Então a ideia dela sempre, desde que eu entrei no ensino médio é tipo: “Tu vai estudar pra fazer graduação porque eu tô trabalhando pra isso”. Então eu e os meus irmãos tivemos sempre essa ideia, assim. Depois do ensino médio é tentar entrar na faculdade direto. (Paula, 26, branca. Mãe: ensino fundamental incompleto, empregada doméstica)

Essas mães, ao terem acesso a um contexto social outro, em que a continuidade do processo de escolarização era um caminho natural a ser percorrido, passaram a vislumbrar a mesma possibilidade para suas filhas. Com o que vimos até o momento, evidencia-se que apesar de as famílias de nossos interlocutores terem o mesmo projeto, há uma distância social entre elas que torna sua consecução mais ou menos difícil, mais ou menos natural. Assim como no caso de Manuela e Paula, o incentivo de Luana para perseguir os estudos veio de sua mãe, principal incentivadora no núcleo familiar para que continuasse estudando.

[...] a minha mãe, como ela passou muito trabalho, ela sempre me alertou muito, me impôs, inclusive: "Tu tem que ter uma profissão, tu tem que saber se virar sozinha. Tu não pode passar trabalho, eu não sou eterna. Tu não pode contar com os teus irmãos, tu não pode contar com o teu pai, tu não pode contar com ninguém". E ela sempre me pressionou muito e sempre me educou muito nessa visão: "Tu não vai te casar. Eu não quero que tu case, eu quero que tu estude, eu quero que tu tenha o teu dinheiro". (Luana, 29, negra. Mãe: ensino médio completo, técnica em enfermagem)

Neste caso, assim como nos 2 anteriores, há o desejo por parte desses familiares para que os filhos trilhem um caminho diferente, o qual não seja permeado pelas dificuldades manifestas em suas próprias trajetórias. Não havendo por parte dessas famílias capital econômico o suficiente para que investissem na educação dos filhos – tampouco um alto capital cultural a ser transmitido – coube aos familiares “impor”, utilizando o termo enunciado por nossa interlocutora, a educação aos mesmos. Nesse sentido, ao falar sobre o papel da família (especificamente da mãe) em seu percurso educativo, a fala de Luana é explícita: “eu fui criada na política do terror”. Podemos constatar, pois, a relação próxima desses familiares no que diz respeito à escolarização dos filhos bem como o incentivo para que os mesmos se qualificassem.

Diante do exposto, é proveitoso retomar o apontamento de Lahire (1997) sobre o mito da omissão parental, construído pelos educadores para justificar o insucesso escolar de estudantes provenientes das camadas populares:

[...] o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os

pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma "omissão" ou "negligência" dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos "sair-se" melhor do que eles. (LAHIRE, 1997, p. 334)

De maneira geral, nossos dados respaldam os achados de outras pesquisas, tais como as de Bello (2011) e Neves (2013), sobre a importância da família na trajetória escolar de beneficiários da política de cotas. São os familiares que dão o suporte necessário para que seus filhos possam ingressar na universidade e nela se manter. Mesmo entre aqueles pais com baixo capital escolar há o incentivo para que seus filhos atinjam um patamar de vida mais alto através da educação.

Para além da família, faz-se necessário refletir sobre o contexto escolar e seu papel para que nossos interlocutores aspirassem ao ensino superior e, posteriormente, ingressassem neste nível de ensino. Com o ensino médio chegando ao fim, inicia-se o planejamento para a realização do concurso vestibular e novos elementos tornam-se relevantes para a consecução do ingresso na universidade.

4.3 DA PREPARAÇÃO PARA O VESTIBULAR

Todos os nossos entrevistados são oriundos de escolas públicas, um dos requisitos necessários para se candidatar ao concurso vestibular através da política de cotas. É preciso salientar, no entanto, as diferenças entre essas escolas, posto que algumas têm uma forte orientação para o ensino superior. Quando perguntamos a Jairo, por exemplo, sobre sua motivação para ingressar na universidade e se em algum momento ele havia pensado em não seguir esse caminho, obtivemos a seguinte resposta:

Não cheguei [a pensar] porque no colégio tinha aquela coisa... eu estudei no colégio militar, né? E é aquela coisa, ou tu vai pro exército ou tu vai passar na UFRGS, assim. E, acho que não só eu, meus colegas não chegavam a vislumbrar uma vida fora desses dois horizontes que nos incutiam bastante [...]. Não era algo que partia tanto de mim, mas tava lá e, tipo, era o caminho que eu tinha que seguir. Como eu não queria ir pro exército, nunca quis, então pensei: ah, vou passar no vestibular. (Jairo, 28, negro. Formado em Jornalismo)

Dentre os nossos interlocutores, Jairo foi o único a estudar no Colégio Militar,

reconhecido pela qualidade do ensino⁷. Através de sua fala, percebe-se o direcionamento categórico da referida escola para dois caminhos possíveis, sendo eles: (a) construir uma carreira no exército e (b) ingressar em uma universidade, preferencialmente federal. Nesse sentido, o alinhamento entre as expectativas familiares e as condições propiciadas e instigadas pelo ambiente escolar convergiram sem dificuldades.

Além de Jairo, o qual passou por um processo de escolarização com maior enfoque para a entrada na universidade, citamos as trajetórias escolares de Luan, Bianca e Rafael, os quais estudaram em Institutos Federais. Rafael também expressou a importância do ambiente escolar como fonte de motivação para a criação e consecução desse projeto que é o ingresso em uma universidade pública:

Então, eu estudei sempre em escola pública, até esse foi o motivo das cotas, né? Cotas sociais. Eu acho que foi até influência dos meus colegas, inicialmente eu estudei o ensino fundamental em Garibaldi, depois eu fui pro Instituto Federal de Bento Gonçalves, cursei o ensino médio em concomitância com o ensino técnico, de enologia, e não sei se era o meio, mas o meu núcleo de amigos sempre influenciou e sempre pensou em estudar mais, e sempre em universidades federais. Não sei se essa ideia eu acabei adotando a partir dessa vontade de todos eles, se foi um crescimento conjunto que a gente acabou decidindo de todos irmos para Porto Alegre ou não. Eu sempre fico em dúvida se fui eu que tive essa vontade, essa gana de estudar em universidade pública e ter essa vontade de me profissionalizar bem. (Rafael, 24, branco. Formado em Direito)

No caso de Rafael, o desejo de sair do interior do estado do Rio Grande do Sul para ingressar na UFRGS, localizada na capital, não foi uma empreitada solitária, mas sim um projeto coletivo, posto que compartilhado por seus pares. Assim sendo, a escola aparece como espaço de convergência entre projetos individuais semelhantes, os quais se fortalecem mutuamente. A força dessa consonância é manifesta pela dúvida de nosso interlocutor, o qual se questiona se essa busca por maior escolarização partiu de uma singularidade individual ou de influência social. Questão que, para fins de análise, é de pouca importância além de impossível de ser respondida. O que julgamos significativo destacar é a relevância desse alinhamento de expectativas para o êxito do ingresso na universidade.

Nem sempre, porém, o ambiente escolar propicia as condições necessárias para que os estudantes aspirem a continuar os estudos. Para alguns de nossos interlocutores, como expresso

⁷ O Colégio Militar de Porto Alegre ficou na 4º posição entre as escolas públicas do Rio Grande do Sul com melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/10/rio-grande-do-sul-tem- apenas- uma- escola-entre-as-cem-melhores-nas-provas-do-enem-7665959.html>>. Acesso em 15/12/2017.

na narrativa de Luana, a escola não incentivava a abertura do horizonte dos possíveis de seus alunos, mas sim o seu fechamento.

[...] eu sempre estudei nas escolas de bairro, escola estadual... sabe? Defasagem de professor, falta de interesse total dos professores. Porque pra eles nós éramos os aspirantes a marginais da volta e as gurias iam ter filho cedo. Claro, aconteceu isso? Aconteceu. Muitos amigos da época já não estão mais entre nós, já partiram. Já morreram, estão presos... as minhas duas melhores amigas, uma quando a gente terminou o ensino fundamental ela tava grávida e a outra, no ano seguinte, tava grávida também. (Luana, 29, negra. Formada em Geografia)

A fala de Luana nos leva a refletir não apenas sobre a precariedade de seu ambiente escolar, mas também para o contexto maior em que essa instituição se insere, o de uma comunidade marcada pela pobreza e violência. Diante de uma realidade que lhe dizia que seu destino era a carência e/ou o crime, a trajetória de nossa interlocutora – marcada pela persistência em continuar estudando – representa um desvio de rota. As dificuldades mencionadas acima podem desestimular os estudantes a continuar seu percurso escolar e até mesmo as reais possibilidades de ingresso no ensino superior, como podemos ver na fala abaixo:

[...] a minha mãe dizia que eu ia fazer o vestibular e que não sei o quê, e que ela ia pagar, e eu achava que era uma bobagem fazer o vestibular porque eu não ia passar, já que eu não tinha... não fiz cursinho, era pobre, né? Pobre não faz cursinho. Não tinha todas as matérias no colégio, então seria um desperdício de dinheiro, eu preferia comprar uma calça do que fazer o tal do vestibular [risos]. Ela foi lá, me inscreveu e me deu a calça igual. Mas eu fiz o vestibular... na verdade uma das motivações pra fazer o vestibular foi que eu fui super bem no ENEM [...] E eu: "Ah, então vamos fazer o vestibular, vai que cola". (Fabíola, 27, negra. Formada em Letras)

Fabíola acreditava que ingressar na universidade não se configurava como projeto viável por conta do baixo capital econômico de sua família. Se, como ela disse, “pobre não faz cursinho”, tampouco entra na universidade. Ao fazer parte de um cenário em que convive de perto com a pobreza e a desigualdade social, o indivíduo acaba por ajustar suas expectativas às possibilidades objetivas que possui – ou acredita possuir – no contexto social em que está inserido. No caso de Fabíola, novamente aparece a família, representada por sua mãe, como figura chave para que tentasse o concurso vestibular. Mas foi somente ao ter se saído bem na

prova do Exame Nacional do Ensino Médio⁸ (ENEM) que nossa interlocutora passou a crer na possibilidade de êxito.

Fabíola é uma das poucas entrevistadas que conseguiu aprovação no vestibular sem ter feito um curso preparatório, fato que ressalta com orgulho: “Eu passei sem cursinho. Isso eu gosto de esfregar na cara das pessoas, foi sem cursinho”. Sentimento compreensível, tendo em vista o caráter altamente competitivo do vestibular. Desta maneira, o curso pré-vestibular torna-se um instrumento praticamente universal na medida em que a maioria dos estudantes que disputam uma vaga no vestibular precisam dele (SOUZA, 2009). Dentre os nossos 24 interlocutores, 15 realizaram curso preparatório com o intuito de concretizar o projeto orientado para o ingresso na universidade.

É importante aludir a esse período caracterizado pelo término do ensino médio e realização do curso pré-vestibular, momento representativo da consolidação do projeto supracitado e, algumas vezes, de percepção dos próprios estudantes em relação às deficiências de ensino que obtiveram ao longo de sua trajetória escolar: “Quando eu entrei pro cursinho que eu vi que o meu ensino foi totalmente precário e que eu sabia que eu ia penar. Eu sabia que eu ia sofrer muito [na universidade] porque a minha base foi fraca. Eu sabia disso” (Luana, 29, negra. Formada em Geografia). Assim sendo, o curso pré-vestibular, enquanto um serviço educativo (CARVALHO, 2013), indica a insuficiência das escolas – sobretudo as públicas – para qualificar os alunos e prepara-los para a passagem do ensino básico ao ensino superior. Enquanto para os alunos que tiveram uma forte escolarização o curso pré-vestibular representa uma espécie de vantagem cumulativa, àqueles oriundos de escolas com baixa qualidade de ensino a realização de um curso preparatório serve para compensar os déficits acumulados ao longo da trajetória escolar.

Quando a família não possui capital econômico o suficiente para investir em um curso preparatório, cabe ao estudante encontrar alternativas com o intuito de se capacitar para o ingresso na universidade. Conceição, por exemplo, estudou por conta própria utilizando como base provas anteriores do concurso vestibular da UFRGS:

quando eu cheguei em casa dizendo como é que tinha que fazer [para ingressar na universidade] e coisa e tal, a minha mãe, por mais que tinha um estudo ela não sabia exatamente como funcionava o ingresso na UFRGS, ela nunca estudou numa universidade pública, foram sempre com aqueles... antigos

⁸ Realizado anualmente, o ENEM tem por objetivo analisar o desempenho escolar do estudante ao final do ensino médio. Através de sua nota é possível pleitear uma vaga no ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=5mi0s5>. Acesso em 15/12/2017.

FIES⁹, que tu faz e depois tu paga. Ela não sabia como funcionava [...] então quando eu cheguei lá [em casa], falando [sobre o ingresso na UFRGS], eles [os pais] me colocaram né? Que não teriam condições de pagar um cursinho pré-vestibular, então que a gente teria que ver outras formas. Aí a outra forma que eu encontrei foi de imprimir todas as provas que eu achava necessárias, aí eu acho que imprimi uns 6, 7 anos de provas de vestibular e fui fazendo em casa. (Conceição, 25, negra, formada em Biologia)

Diante da decisão do estudante de ingressar na universidade, é estabelecida entre ele e sua família uma série de diálogos e negociações com vistas a concretizar essa aspiração. Na fala de Conceição, podemos perceber os limites do apoio familiar para que pudesse ingressar na universidade. Esses limites não são apenas econômicos – manifestos na impossibilidade de a família investir em serviços educativos – mas também culturais, na medida em que os familiares possuem pouco entendimento de como funciona o sistema universitário. Ainda que a mãe de Conceição tivesse o ensino superior, seu título foi obtido em uma universidade privada; ela pouco sabia sobre o ingresso em uma universidade pública. Anaís, cujos pais possuem ensino fundamental incompleto, é outra interlocutora que detinha pouca informação sobre o ingresso em uma universidade federal: “[...] eu não sabia como era a UFRGS, só o que falavam, no cursinho é que era pública, que tu não pagava e tal. Então isso aí foi uma coisa que eu fiquei ‘ah, então não vou pagar né?’” (Anaís, 27, negra. Formada em Geografia).

Tendo em vista esse contexto, outras figuras aparecem como relevantes ao fornecerem informações que, como pudemos ver, a família dos estudantes muitas vezes não possuía. É na troca de diálogos com professores e colegas (mediada pelo ambiente escolar e/ou do cursinho pré-vestibular) que esses estudantes passaram a se habituar às regras do processo seletivo.

[...] foi no final do segundo ano [do ensino médio] que eu consegui, assim, visualizar o que que eu precisaria fazer pra entrar [na universidade]. E isso muito também, isso eu acho importante de ser ressaltado, pelos professores. Um professor em específico de uma escola minha, que se formou na UFRGS, em química, ele tinha um discurso diferenciado dentro de sala de aula. Ele falava pros alunos: "Ah, se vocês quiserem a gente pode...". Ele se dispunha a ajudar, assim. Tanto a conseguir provas pra estudar em casa pro vestibular quanto pra ler o edital com a gente, explicar alguma coisa do edital. Então eu via essa movimentação, ele fazendo com as turmas de terceiro ano, e já fiquei meio de "butuca" ligada, assim [...] ele que ficava alertando, tipo, da abertura do processo seletivo, as leituras obrigatórias. Então essa ajuda foi bem fundamental. (Conceição, 25, negra, formada em Biologia)

[...] eu conversei com uma professora do colégio. Ela era uma professora de

⁹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de financiar a graduação no ensino superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/index.php>.

literatura e aí ela estava passando aquelas coisas do romantismo, aí tinha aqueles livros todos insuportáveis pra ler e eu dizia pra ela: "eu não vou ler isso aí". E ela "se tu for fazer uma UFRGS tu vai ter que ler, tu vai ser obrigada a ler pra fazer a prova de literatura". Aí quando ela falou isso eu "Ah, a tal da UFRGS". Aí eu tinha a internet, fui pesquisar, fui ver. Porque eu fiquei encucada com essa história que eu tinha que ler um monte de livro, fazer uma prova, o que que é isso? Aí eu fui pesquisar. (Luana, 29, negra. Formada em Geografia)

Essas narrativas apontam para o pouco conhecimento e familiaridade de nossas interlocutoras a respeito dos procedimentos necessários para ingressar em uma universidade pública, o que denota o baixo capital cultural herdado. Além disso, a falta de informação mostra o quão distante a universidade está do horizonte das famílias mais pobres. Ainda que a esperança de obtenção do diploma universitário exista, sua concretização depende de condições objetivas, da obtenção de uma série de capitais, os quais estão distribuídos desigualmente na sociedade. Tendo em vista esse desequilíbrio, a política de cotas aparece como subsídio importante para as camadas atingidas pelas desigualdades social e racial ao permitir a democratização do acesso ao ensino superior. Esse potencial de democratização é perceptível na narrativa de alguns dos nossos interlocutores, como podemos ver abaixo:

Até um certo tempo não me passava pela cabeça fazer uma faculdade, até surgir a oportunidade das cotas. Porque a visão que se tinha é que a UFRGS era elitizada e que era de difícil acesso. Então eu pensava em fazer uma universidade privada, pagar. Cheguei a fazer o vestibular, passei, mas não tinha condições de pagar, acabei não ingressando nessa universidade. Aí surgiu a oportunidade de fazer cursinho, que já era gratuito, que era na UFRGS, se eu não me engano na engenharia, não me lembro o nome do curso¹⁰. Então eu fiz o cursinho lá e fiz o vestibular. (Laura, 36, negra. Formada em Enfermagem)

Caso não tivesse acesso à política de cotas, provavelmente Laura não teria ingressado na universidade. Sem ter condições financeiras de acessar uma instituição de ensino superior privada e diante da alta preparação que o ingresso em uma instituição pública demanda, a probabilidade de nossa interlocutora obter um diploma acadêmico era pequena. Outro aspecto que deve ser salientado refere-se à dimensão etária, a qual teve efeitos nas trajetórias investigadas. Dentre os nossos interlocutores, Laura, Maurício e André são os mais velhos – este com 35 e os primeiros com 36 anos de idade – tendo vasta experiência profissional ao

¹⁰ A interlocutora refere-se ao CEUE, curso pré-vestibular oferecido pela Escola de Engenharia da UFRGS. Para maiores informações, ver: <http://www.ufrgs.br/engenharia/wp/ceue-pre-vestibular-inscreve-para-cursinho/>

ingressar na UFRGS. Logo, para estes entrevistados, a passagem do ensino médio para o superior não ocorreu linearmente.

Quando eu acabei o segundo grau eu pensei em não estudar mais. Tava cansado, né? A cabeça da gente... aí eu fiz técnico em contabilidade na UFRGS, mas não acabei porque eu não gostei. Aí eu comecei a fazer técnico de administração, acabei. Aí eu comecei a trabalhar aqui na [nome do local]. Eu nunca pensei que eu ia passar na UFRGS, pensava que a UFRGS era difícil e não sei o quê, sabe? Que só filhinho de papai que passava. Aí eu comecei a trabalhar aqui com médicos e... eu acho que com o trabalho, com os relatos deles, que eles estudavam e tinham que estudar, falavam que pra melhorar de vida tinha que estudar e estudar, aí eu decidi fazer o cursinho. "Ah, eu vou começar a fazer o [nome do curso]". Aí eu fiz o semiextensivo, mas eu... foi um ano assim que eu abdiquei de tudo. Se era final de semana, sábado e domingo, e tinha aula eu ia... eu não sou muito adepto de estudar em casa, sozinho, eu não consigo. Então eu passava mais ou menos o tempo que eu tinha no cursinho, ia em aula extra. Aí acabei passando na UFRGS. (Maurício, 36, negro, formado em Enfermagem)

A trajetória de Maurício e Laura têm muitos pontos em comum. Ambos enfermeiros, trabalharam por longo tempo até decidirem fazer o concurso vestibular. No entanto, quando o fizeram foi com foco definido, posto que tinham conhecimento prévio na área de enfermagem. Laura era técnica em enfermagem e atuava como tal em um hospital público. Maurício, também tinha experiência profissional em hospitais, porém na área administrativa. Trabalhando próximo a técnicos, enfermeiros e médicos acabou se interessando pela área da saúde. O incentivo de colegas para que voltasse a estudar – além da necessidade de se sustentar após o falecimento do pai – o fez iniciar um curso preparatório para o vestibular da UFRGS. Essa experiência prévia foi útil para ambos, posto que ingressaram na universidade sabendo o que esperar do mercado de trabalho depois de formados (o que não significa que o caminho até lá decorreu tranquilamente). A maioria dos nossos interlocutores, por outro lado, tinham uma noção difusa sobre a atuação profissional na área que escolheram, tendo tomado maior conhecimento ao longo da graduação, como veremos posteriormente.

Por fim, outro exemplo de trajetória improvável no que diz respeito ao acesso à universidade é a de Catarina, formada em Teatro. Começou a trabalhar cedo, aos 13 anos, de maneira informal. Com base em seu relato, vemos que o ensino superior não constituía um projeto para o meio social do qual ela provinha:

Quando eu me formei no ensino médio eu fiz um técnico em administração e... nunca tinha pensado em faculdade. Porque eu sou de Sapucaia, né? E é meio uma cidade em que as pessoas só vivem, assim, tipo, aquela coisa, tu trabalha, aí tu casa, têm filhos e tu morre. Não tem muita perspectiva de vida, assim, mas... eu trabalhei em muitas coisas, já trabalhei costurando, já

trabalhei em loja... sabe? Já trabalhei em bar, fiz várias coisas assim, e não pensava em fazer faculdade. Daí eu... eu fiz um semestre de publicidade e propaganda, na Unisinos, gastei uma fortuna, mas... eu não entendia direito como funcionava, era muito estranho pra mim. Ainda mais uma faculdade paga, assim, como a Unisinos, eu não entendia direito, eu era muito nova, tinha uns 19 anos. E era diferente, eu fiz um semestre e não conseguia entender. Eu fiz um semestre, uma cadeira e era um mundo muito estranho pra mim. Então eu me dediquei a trabalhar, assim. Trabalhar, trabalhar, trabalhar, porque é isso. Porque tu precisar ter dinheiro pra viver, né? (Catarina, 30, negra. Formada em Teatro)

Essas narrativas apontam que nem sempre o término do ensino médio é marcado pela imediata preparação para o vestibular e ingresso no ensino superior. Se para alguns, como Fabíola e Luana essa passagem do ensino médio para o ensino superior foi imediata (a despeito da descrença de ambas na aprovação), para outros – tais como Catarina, Maurício e Laura – o percurso foi sinuoso. Uma vez que a origem social dos indivíduos caracteriza forte condicionante para as suas aspirações de acesso ao ensino superior, ter ou não o apoio familiar, estudar em escolas com maior ou menor orientação para o ingresso em uma universidade e poder investir em serviços educativos constituem elementos importantes para que os estudantes construam um projeto almejando o aumento de sua escolarização.

Diante disso, a política de cotas tem um papel crucial na trajetória daqueles estudantes oriundos de famílias detentoras de baixo capital econômico e cultural. Porém, as dificuldades não se encerram após o ingresso na universidade; uma vez no interior da instituição acadêmica novas experiências e desafios se apresentam, ainda que de maneira diferente. Se até o momento pudemos constatar que o caminho de nossos interlocutores até a universidade esteve longe de ser homogêneo – tendo sido mais ou menos linear, mais ou menos sinuoso – veremos que essas diferenças se acentuam quando do ingresso no ensino superior, ainda que todos tenham sido beneficiados pela mesma política afirmativa.

4.4 DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE – PERCEPÇÕES SOBRE A UFRGS

Como pudemos ver, o caminho percorrido para ingressar na universidade demanda grande esforço e investimento, no qual está em jogo não apenas o esforço individual, mas também ambientes sociais mais amplos, tal como a instituição familiar e escolar. Levando-se em conta a origem social de nossos interlocutores, oriundos de camadas populares, muitos dos quais foram os primeiros de suas famílias a obter um diploma acadêmico, a aprovação para ingressar em uma universidade pública representa não só uma conquista, mas a realização de

um sonho. A partir de então começa o processo de familiarização com o ensino superior e a compreensão do significado de estar nesse nível de ensino.

[...] eu não tinha muito conhecimento, assim, do que era o "mundo" UFRGS. A universidade, o tamanho que ela era. Até via alguma coisa, que faculdade federal era gratuita, de qualidade, não sei o quê. Muitos dos meus professores eram formados aqui. Por incrível ignorância os meus pais não tinham muita noção do que era a UFRGS também, do tamanho que era, a imensidão que era ser aprovado no vestibular, né? Até o meu primo, que tem uma gráfica e fez a minha faixa, disse: "Vocês acabaram de ganhar na loteria". Né? Porque é um curso de qualidade e gratuito. Então foi abrindo os olhos deles, mais lentamente do que os meus, que vim pra cá numa imersão e vi que eu estava entrando em um mundo totalmente novo. (Luan, 26, branco. Formado em Agronomia)

Para os interlocutores não naturais de Porto Alegre, ingressar na UFRGS resultou, também, em um processo de deslocamento geográfico. Luan, nascido no município de Fontoura Xavier, localizado no interior do Rio Grande do Sul, mudou-se para a capital com o intuito de iniciar os estudos universitários. Conceição, por sua vez, oriunda de Cachoeirinha, continuou morando nesta cidade ao longo do seu primeiro ano de faculdade; no segundo, foi aprovada no processo seletivo de uma das casas estudantis da universidade, passando a morar em Porto Alegre. A entrada na UFRGS, pois, marca a ampliação de fronteiras, tanto físicas quanto simbólicas. Ao ser questionada sobre suas primeiras impressões sobre a universidade, Conceição relata que:

A primeira impressão foi que era um mundo completamente novo, totalmente diferente do que eu estava acostumada. Tanto a nível de pessoas, movimentação, que se tinha aqui, né? Estrutura, enfim, tudo. Tudo foi muito novidade, até eu lembro que na minha matrícula a minha mãe pegou, a gente veio de ônibus, enfim, e a gente fez um tour em todos os campi da UFRGS pra eu conhecer. Eu não conhecia nada, até nem vinha com frequência pro centro de Porto Alegre, porque é longe, né? A passagem é bem cara até hoje. Então eu sempre fiquei muito pelo centro de Cachoeirinha mesmo. Então até a gente fez um tour pelo centro de Porto Alegre também, pra eu saber onde eu pegava ônibus, né? Então tudo foi uma novidade. Mas foi bom assim, eu gostei. Adorava, me sentia bem maravilhada, até começarem as aulas, que aí a gente tem os primeiros embates. (Conceição, 25, negra. Formada em Biologia)

O entendimento de que a UFRGS simbolizava um novo mundo ganhou corpo quando nossos interlocutores iniciaram as aulas e passaram a interagir com seus colegas, visto que a universidade pode ser pensada como um dos lugares que, segundo Bourdieu (2012), une indivíduos que tudo separa. As distâncias sociais que dividem os estudantes universitários

foram percebidas precocemente por nossos interlocutores. Estes manifestaram a percepção de ter um estilo de vida destoante daqueles estudantes que não acessaram o ensino superior por intermédio da política de cotas. Muitos referiram-se à UFRGS como um ambiente elitizado, composto por “filhinhos de papai”, “playboys” e “patricinhas”. Nessas narrativas, percebe-se um movimento de cisão entre o “nós” (estudantes cotistas) e “eles” (estudantes do acesso universal) ancoradas na classe social. A título de exemplo, trazemos a fala de Bruno, formado em Relações Internacionais, referindo-se ao estilo de vida de seus colegas não-cotistas:

[...] chega final do mês, final do ano, os caras tão indo pra, sei lá, fazer mochilão com dez mil reais pela América Latina. E tiram do bolso como se fosse uma coisa que acontecesse, assim: "Ah, um mochilão, né? Por favor, eu sei que os teu pais vão investir". Sabe? Umassim. E eles sempre tiveram uma qualidade de vida... eu sinto que eles tiveram uma qualidade de vida muito grande porque muitos deles entraram sabendo falar inglês e, tipo, tiveram aula de canto, de teatro, aula de... coisa de gente que tem dinheiro, sabe? Coisa que, tipo, dentro do meu círculo social antes de entrar na faculdade não era comum. Tu via os caras jogarem bola, sei lá. A atividade de turno inverso é uma coisa de gente que tem dinheiro. Porque tipo, tu estuda em uma escola particular e mais que isso, de tarde tem judô. De tarde tem karatê, de tarde tem teu francês. E pra mim isso foi um choque, ver pessoas que nossa... Um colega meu, que foi o primeiro colocado, ele é poliglota, fez intercâmbio em Madrid [...] ele é muito inteligente, ele é muito bom em tudo, mas tu nota que tem muito suporte ali da família dele, dinheiro, que fez ele chegar onde ele tá. (Bruno, 24, branco. Formado em Relações Internacionais)

A posse de maior capital econômico pelos estratos sociais mais altos permite o investimento em uma série de experiências distintivas, tais como “mochilões” na América Latina e intercâmbios pela Europa, inacessíveis a nossos interlocutores. Detentores de menor estrutura e volume de capital econômico e cultural, ao ingressarem na universidade defrontaram-se com estilos de vida diferentes que os fizeram refletir sobre sua própria condição social. Além disso, enfrentaram uma série de dificuldades para permanecer na universidade, tais como os custos com material escolar, alimentação e deslocamento.

Diante das dificuldades financeiras, nossos interlocutores contaram com os benefícios fornecidos pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFRGS, tais como auxílio transporte e auxílio material escolar. Esses recursos foram fundamentais para a permanência dos estudantes na universidade, sendo amplamente utilizados por eles: “Na UFRGS eu tive acesso a várias coisas, a ‘mãe UFRGS’, eu chamo. Eu tive ‘RU’ [Restaurante universitário], eu tive bolsa PRAE, eu tive benefícios, sempre fiz bolsa durante a graduação (Luan, 26, branco. Formado em Agronomia). No entanto, alguns de nossos interlocutores só tiveram acesso a esses serviços tardiamente, pois não tinham conhecimento de sua existência. À vista disso, o capital social –

na forma de rede de contatos – construído pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica mostrou-se importante: “Uma colega perguntou se eu já tinha pedido [os benefícios] e eu: ‘nossa, nem sabia disso’. Daí ela: “É, também fiquei sabendo. Só que ela ficou sabendo um semestre antes” (Paula, 26, branca. Formada em Biologia).

O estranhamento em relação à universidade ocorreu por diversos motivos: a quantidade de disciplinas, maior carga de leitura, distribuição das aulas entre diferentes campi, dentre outros, cabendo aos estudantes habituarem-se a esse modo de funcionamento tão diferente do que estavam acostumados. Camila, por exemplo, tinha a expectativa de que as exigências acadêmicas seriam semelhantes às cobradas durante seu período escolar: “O meu primeiro semestre foi uma coisa muito louca, eu não sabia como era a universidade. Quando eu entrei eu imaginei que ia ser uma coisa tipo a escola, que fosse parecido com o meu ensino médio” (Camila, 27, negra. Formada em Ciências Sociais). Os estudantes, portanto, precisaram adequar-se às novas demandas apresentadas pela universidade e adquirir uma série de disposições com objetivo de obter sucesso em sua trajetória acadêmica. O processo de adaptação foi longo, curvo para alguns e ensejou dúvidas várias. Anaís, ao ser questionada sobre suas experiências iniciais na UFRGS, relata:

[...] nos meus primeiros dias, nos meus primeiros semestres foi bem complicado. Pela questão da carga de leitura, né, que eu não estava acostumada. A questão, também, de toda... como é que eu vou te dizer? A estrutura mesmo, que é diferente, sabe? E aí assim, eu repeti em várias cadeiras. (Anaís, 27, negra. Formada em Geografia)

Situação semelhante foi vivenciada por Gustavo, o qual também relata sobre a custosa transição entre o ensino básico e o ensino superior.

Foi desesperadora, muito difícil. Foi desesperadora porque... por causa que era muito diferente, né? Era muito diferente, assim, o estilo de aula, a carga de leitura. Pra eu desenvolver a disciplina que a universidade exige foi muito difícil. Porque é muito diferente do que o colégio te prepara. Eu que vim de escola pública; eu imagino que quem vem de escola privada é diferente, né? Então eu acho que tem mais a ver com isso, entendeu? Então até hoje eu enfrento uma dificuldade pra ler um texto muito grande, por exemplo. (Gustavo, 27, negro. Formado em Ciências Sociais)

Ainda que nossos interlocutores relatem um bom rendimento em seu percurso escolar, não identificando grandes percalços, a situação muda quando se referem à trajetória acadêmica. Uma grande dificuldade mencionada por nossos entrevistados diz respeito à ausência do

domínio em uma língua estrangeira, conhecimento valorizado no ambiente acadêmico e significativo para que os estudantes logrem êxito em seus estudos.

[...]por mais que eu sempre fosse uma aluna dedicada, eu tinha certas... digamos assim... como eu posso dizer... coisas que alguns colegas meus que de repente tiveram a oportunidade de estudar e fazer um curso de inglês têm, sabe? Isso eu sinto muito no mestrado também. Eu não tive a oportunidade de fazer um curso de inglês. Eu tive inglês, sei lá... eu nem tive inglês na minha escola. A primeira vez eu tive contato com inglês na minha escola foi na sexta série, escola pública, enfim. Hoje em dia eu acho que está diferente, né? Os pequenos têm inglês, já, né? Na minha época não. Então eu senti muita falta disso, porque a gente era cobrado por isso. Inclusive as vagas que tinha de estágio em ciências sociais, as vagas de estágio com que eu me deparava, tinha que ter domínio do inglês, ou pelo menos domínio médio, né? E aí que eu fui começar a procurar, fui fazer cursinho popular, curso de línguas popular, fiz alguma coisa. Fiz francês também, tive a oportunidade de fazer francês. Então foi uma coisa assim que eu vi que eu estava em desvantagem com os meus colegas que não eram cotistas. (Amanda, 24, branca. Ex-cotista social, formada em Ciências Sociais)

O conhecimento de uma língua estrangeira torna-se necessário tanto para o ensino em si (posto que, muitas vezes, é necessário ler artigos em inglês para dar prosseguimento às disciplinas), quanto para candidatar-se a algumas vagas de estágio ou pesquisa. Além disso, como assinalado por Amanda, esse conhecimento torna-se fundamental para aqueles que ambicionam inserir-se na pós-graduação. Logo, ingressar na universidade tendo incorporado em seu *habitus* esse capital representa mais do que uma vantagem, mas uma necessidade. Aos que não tem esse domínio prévio, cabe adquiri-lo ao longo da graduação.

Com o exposto até o momento, constata-se que a política de cotas insere no ambiente universitário atores até então alijados desse meio social e, conseqüentemente, com pouca ou nenhuma familiaridade com o ensino superior. O baixo capital econômico e, sobretudo, o reduzido capital cultural, manifesto no pouco domínio dos códigos universitários torna o contraste entre os estudantes beneficiados pelas cotas e aqueles oriundos de camadas privilegiadas evidente. A fala de Clarissa, graduada em Biologia e primeira de sua família a acessar o ensino superior, aponta de forma clara para essa distância:

Eu tenho uma colega, que a gente sempre foi muito próxima, e ela tinha uma tia, um primo, a cunhada, a vó, todos biólogos. Então pra ela era muito normal. Tá, ela tinha o peso de ser mais uma bióloga e, tipo, conseguir vencer, e eu tinha só aquela coisa de: "Eu vou ser a primeira da minha família a me formar e a minha mãe nem sabe o que é biologia". Então ela tinha toda uma conversa, uma questão de buscar profissão, buscar pesquisa; que a família dela tinha toda uma base pra dar pra ela e eu não tinha nada. Foi na metade do curso que eu disse assim: "Meu Deus, eu tô fazendo um curso que se eu não conseguir

ser professora eu não vou ter emprego". Porque concurso é muito difícil e trabalhar na iniciativa privada, como biólogo, na área de pesquisa, é muito mais difícil ainda. E eu pensei: "O que eu tô fazendo nesse curso?". Ela já sabia, entendeu? Eu não. (Clarissa, 30, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

Catarina, diplomada em Teatro, faz um relato que vai ao encontro da fala acima. Ainda que tivesse experiência universitária – cursou durante 1 semestre Publicidade e Propaganda em uma universidade privada – Catarina também sentiu o choque inicial, causado por sua posição de classe, ao ingressar na UFRGS.

[...] todo mundo sabia como funcionava uma universidade. Todo mundo tinha uma história de vida diferente da minha... e as pessoas estavam preparadas para aquilo. Não era algo do tipo "caí aqui dentro da UFRGS e vamos ver o que que é", não eu era a única assim. Então eu fui levando um tempinho pra me adaptar, mas logo no início eu já fui criando vários amigos e... o teatro, assim, as pessoas muito brancas e eu não entendia direito, assim, algumas coisas, né? Por que que era tão diferente. E mesmo eu tendo 22, 23 anos quando eu entrei eu ainda era muito idiota, sabe? Meio "criançona" ainda. E eu era uma das mais velhas, né? Porque hoje em dia na universidade as pessoas entram com 17, 18 anos. Então imagina, eu tinha 22, logo fiz 23. Então... era novo pra mim. Era muito mais novo que pras pessoas que eram mais novas, né? E sei lá, fui me jogando, fui aprendendo muito, assim. (Catarina, 30, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Teatro)

Ambas as narrativas são importantes ao evidenciar o peso da origem social dos indivíduos ao longo de sua trajetória acadêmica. Estudantes como Clarissa e Catarina não são herdeiros, não houve nenhuma Ariadne para lhes dar o fio que os conduzisse para fora do labirinto que a universidade representa aos não iniciados nos ritos acadêmicos. Eles "não estavam preparados". E esse despreparo reverbera para além da universidade, tendo efeitos no momento em que esses indivíduos, munidos de seu diploma, têm de se inserir no mercado de trabalho, como exposto na fala de Catarina. Não tendo na família alguém para lhe informar sobre as possibilidades que a área de biologia poderia (ou não) abrir na esfera laboral, acabou descobrindo na prática, ao longo de seu percurso.

É necessário apontar, também, que a chegada de estudantes cotistas à universidade causa efeitos no corpo docente. Muitos entrevistados relatam casos de professores que não sabiam dialogar com a diversidade ocasionada pela política de cotas. Para Laura, estudante trabalhadora e, conseqüentemente, com menos tempo para se dedicar à universidade, avalia que os professores não estavam preparados para lidar com esse perfil de aluno:

[eu] tinha colegas que eram sustentados pelos pais, tinham tempo disponível, enquanto eu trabalhava, tinha casa, tinha filho [...] eram pessoas que já vinham de uma classe média alta, talvez, e tinham uma vida diferente, completamente diferente. Eram pessoas que tinham 100% do tempo disponível pra universidade. Então os professores já eram acostumados com isso e tratavam todos como igual, assim. Todo mundo tem o mesmo tempo de disponibilidade. Então... teve uma vez que uma professora... eu pedi pra sair 15 minutos mais cedo porque eu precisava buscar a minha filha na escola. E ela disse pra mim que eu tinha que resolver a minha vida, que a vida era feita de escolhas. Tipo, tu escolhe ir buscar a tua filha ou escolhe assistir à aula, né? Então era uma coisa muito... não sei te explicar, mas tinha essa diferença. Então era assim: tu tá aqui, tu tem que ter tempo 100% disponível. Tinha professores que te cobravam a tua disponibilidade pra monitoria, pra fazer atividades e "não, tu tem que cumprir isso de hoje pra amanhã", sendo que tu não tinha aquele tempo pra fazer. (Laura, 36, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Enfermagem)

Nesse sentido, Priscila relatou o caso de alguns professores que discriminavam alunos cotistas pelo fato de não terem condições financeiras para comprar os materiais demandados em suas disciplinas:

Eu via professores falando mal de cotistas. Tem uma professora do nosso segundo semestre que exigia que a gente comprasse um kit de materiais de aula prática, e daria meio caro, acho que uns 30 reais. Sendo que alguns dos materiais tinham no laboratório deles, mas eles não queriam que a gente usasse pra não quebrar. E ela falava coisas do tipo: "Ah, esses cotistas entram aqui e não têm nem dinheiro pra comprar material. (Priscila, 24, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

Cabe reforçar, no entanto, que entrevistamos pessoas de diferentes áreas, as quais tiveram diversos professores ao longo de sua trajetória acadêmica. Parte dos entrevistados não relatou ter testemunhado, tampouco ter tido nenhuma espécie de atrito com os docentes. No entanto, trazemos esses casos para indicar que uma discussão qualificada sobre a política de cotas deve levar em consideração quais medidas as instituições acadêmicas estão adotando (não apenas em termos de benefícios financeiros, mas também de qualificação do seu quadro docente) para que os estudantes cotistas se sintam integrados à universidade e nela permaneçam.

Ainda assim, mesmo frente a essas desvantagens e obstáculos, a esse período de assombro e adaptação que a inserção na universidade revela – e que pode durar mais ou menos tempo, oscilando de trajetória para trajetória – não se pode negligenciar a persistência de nossos interlocutores, sua vontade de desfrutar a universidade, de “se jogar”, como disse Catarina, e aprender o máximo possível.

4.5 DA VISIBILIDADE E INVISIBILIDADE DAS COTAS: SER ESTUDANTE COTISTA NA UFRGS E A INFLUÊNCIA DA RAÇA NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA

As dificuldades apontadas acima, tanto econômicas quanto culturais, foram comuns à maioria de nossos interlocutores. Ao analisarmos essas trajetórias levando em consideração apenas aspectos ligados à classe social, constata-se que as diferenças não são significativas. Entretanto, o cenário fica mais complexo quando colocamos em cena a identidade racial de nossos interlocutores. Quando os questionamos sobre suas experiências como estudantes cotistas, há uma diferença expressiva entre os relatos dos interlocutores brancos e negros. Nosso intuito constituía em verificar se, pelo fato de serem cotistas, esses estudantes sofreram algum tipo de discriminação.

Na narrativa dos entrevistados brancos a condição de cotista teve pouco relevo. Ainda que tenham relatado a disparidade entre seu estilo de vida em comparação ao de seus colegas não-cotistas e oriundos de estratos sociais mais altos, não houve nenhum relato de discriminação ou tratamento diferenciado pelo fato de ingressarem pelas cotas. Ao ser questionado a respeito, Daniel responde:

Discriminação não. Pelo menos não que eu tenha percebido, né? Não, não percebi. Talvez aquela questão mais subjetiva, de repente eu via que tinha grupinhos que iam pra tal festa, iam pra tais lugares e eu não tinha condições, né? Acho que mais nessa questão. De ter grupinhos que "ah, vamos pra tal lugar, vamos fazer tal coisa". E bah, eu não tenho dinheiro nem pra comprar um pastel [risos]. Mais nesse sentido assim. Mas relação direta comigo eu nunca senti. (Daniel, 26, branco. Ex-cotista social, formado em Administração)

Mais uma vez, a ênfase está na diferença de estilos de vida decorrente da classe social. Ainda que as condições financeiras impedissem esses estudantes de acompanhar o ritmo de vida de seus colegas fora da universidade, em seu interior elas não dificultaram a sociabilidade entre os diferentes grupos. Para os interlocutores brancos, a condição de cotista não estava em jogo, não havendo uma rotulação negativa dela decorrente. De acordo com Rafael,

Não, dificilmente eu fui identificado pelas cotas. Até às vezes as pessoas perguntavam, por algum motivo surgia o ponto, a questão, e eu falava "ah, entrei pelas cotas de escola pública", algumas pessoas se surpreendiam outras não. Por que é uma coisa supernormal, né? Super de boa, mas por algum motivo as pessoas achavam que eu não tinha estudado em escola pública, que eu vinha de escola privada. E de outra forma nunca me marcou.

Pesquisador: por que tu acha que causava surpresa para algumas pessoas?

Talvez porque eu seja... eu não tô naquela parcela da população que a gente sabe que sofre um preconceito histórico. E como alguns colegas meus já falaram, eu faço parte daquele grupo que é branco, hétero, homem branco, que não sofre preconceito, enfim. Como eu posso dizer? Não sou muito ligado nessa questão, mas enfim, dificilmente a gente sofre algum tipo de preconceito. (Rafael, 24, branco. Ex-cotista social, formado em Direito)

Para nosso interlocutor, o fato de não ter sido discriminado está associado com a sua pertença racial, de gênero e orientação sexual. Ao encontro dessa fala, Denise aponta que sua condição de cotista também não teve repercussão. Tanto que relata casos de pessoas surpreendidas quando souberam que ela era cotista. No trecho abaixo, descreve a conversa com alguns colegas de curso:

Bem no começo, assim, a gente estava conversando, né? E eu falei: “Ah, eu sou cotista”. E eu achei engraçado que as pessoas acharam muito estranho eu ser cotista, ficaram surpresas [...] talvez pelo meu perfil, sei lá. Mas não acho que tenha um perfil de cotista. Não sei. Ou, eu acho, que as pessoas têm uma imagem dos cotistas meio folclórica, né? Então não sei, eu lembro que quando eu falei as pessoas ficaram surpresas. (Denise, 24, branca. Ex-cotista social, formada em Direito)

Comparando os relatos dos interlocutores brancos e negros a esse respeito, é possível inferir que a discriminação não decorre do fato de os estudantes terem ingressado na universidade por uma política afirmativa ou pela sua posição de classe, mas sim por sua pertença racial. Para os alunos brancos, as cotas representam uma oportunidade de acesso à universidade, perdendo sua relevância no decorrer da trajetória acadêmica. Não dizemos, com isso, que a trajetória acadêmica desses interlocutores esteve isenta de dificuldades, mas sim que a ausência de discriminação torna sua presença na universidade menos conflituosa em comparação com os interlocutores negros.

Se, por um lado, tanto Denise quanto Rafael relataram a surpresa de algumas pessoas aos descobrirem sobre sua modalidade de ingresso na UFRGS, para alguns interlocutores negros, tal como Clarissa, a condição de cotista esteve explícita:

Eu lembro que em 2012, que eu reprovei pela segunda vez na mesma disciplina, o professor disse: "Eu não sou a favor de cotas por isso". Entendeu? Sem ao menos saber se eu era cotista ou não, porque eu tinha colegas que não eram cotistas, eram filhos de médicos e estavam rodando pela quarta vez na mesma disciplina. Só que para aqueles o professor dizia: "Esse daí não quer estudar. Esse aí só quer fumar maconha, bicho grilo". "Essa é cotista, essa tem dificuldade". (Clarissa, 30, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

Ainda sobre a condição de estudante cotista negro, Bianca retrata seu período na universidade como conflituoso:

É uma luta infinita. A sensação que eu tenho é que, tipo, a gente não consegue descansar. Porque tu está sempre tendo que provar... o vestibular nunca acaba pra nós. Pras pessoas que passam no vestibular isso é como se fosse um grande feito, o encerramento de um ciclo, um grande começo e uma celebração. E pra nós é um: “Lá vamos nós outra vez”. Sabe? Porque isso não foi suficiente. Isso não foi suficiente porque afinal de contas você entrou por esse lugar. Mas eu acho que isso vale mais para os estudantes negros do que para os brancos e pobres, e isso vale para os estudantes negros, na minha percepção, que não foram cotistas, também. (Bianca, 26, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Direito)

Tanto a fala de Clarissa quanto a de Bianca demonstram que aquilo que está em jogo no que tange à vivência universitária é a raça: o estudante negro, seja cotista ou não, será tipificado enquanto tal, logo, alguém considerado menos apto, ou até mesmo incapaz de estar na posição que ocupa. Nesse sentido, o estudante negro tem sua posição desacreditada, nos termos de Goffman (1988), alguém cujo valor está sob constante suspeita. A trajetória acadêmica dos estudantes cotistas negros, portanto, é marcada por inúmeros questionamentos, os quais decorrem tanto de constrangimentos de classe quanto de constrangimentos raciais. Apesar do foco desta pesquisa ser a transição da universidade para o mercado de trabalho, é necessário salientar que nossos interlocutores negros relataram situações de discriminação em vários momentos de suas trajetórias de vida. A vivência do racismo ocorreu precocemente, desde o ambiente escolar e, em alguns casos, no próprio seio familiar¹¹. Especificamente no que diz respeito à universidade, ao questionarmos Priscila sobre situações de discriminação, obtivemos a seguinte resposta:

[...] coisas relacionadas com o meu cabelo, porque na época eu tinha muito complexo com o meu cabelo. E racismos diários que eu comecei a identificar, não vindo deles [dos colegas], mas situações que eu me sentia... tipo, um simples “oi, tudo bem?” que pra mim era um “oi, tudo bem?” menos feliz, sabe? Eu comecei a ver que: “Bah, talvez isso seja uma coisa que a pessoa... tem um pouco de preconceito com a minha figura, não sei”. Isso foi uma coisa que me levou a me aproximar da C., porque eu comecei a ver: “onde estão essas pessoas que fazem parte desse mesmo grupo que eu?”. Eu acabei me aproximando mais dos meus colegas que também vivenciavam isso”. (Priscila, 24, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

¹¹ Citamos como exemplo a situação de André e Bianca, ambos oriundos de famílias inter-raciais e que relataram ter vivenciado situações discriminatórias por parte de familiares. Para uma discussão sobre o tema, ver Schucman *et al.* (2017).

Nossa interlocutora enfatiza o fato de que muitos dos casos de racismo por ela experienciados estavam associados com o seu cabelo, estabelecendo uma relação direta entre raça, gênero e estética negra. Exemplifica ao contar que, diferentemente dos irmãos, homens, ela não poderia simplesmente cortar os cabelos como forma de fugir de ações discriminatórias:

Eu não tinha como raspar o cabelo. Então eu passei a minha vida inteira lidando com o cabelo, sem saber como lidar com ele... eu acho que isso é uma coisa muito marcada do racismo contra a mulher negra, a questão do cabelo. Então quando eu via coisas relacionadas nas aulas, às vezes, tipo, os colegas não sentarem atrás de mim, sabe? Coisinhas bem pequenininhas, mas tu fica: “bah, será que é por causa do meu cabelo?” E situações de se sentir menos à vontade com pessoas que tu tem vontade de ter uma relação, porque tu tem o cabelo desse jeito e não de outro jeito, que seria o padrão. Eu era uma pessoa, e ainda sou, sem confiança. Então acho que está meio relacionado com a questão da autoestima. (Priscila, 24, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

Ainda que o racismo incida sobre o corpo negro, seus efeitos são sentidos subjetivamente. Como sublinhado por Gomes (2003), o corpo e o cabelo crespo representam fortes ícones identitários, constituindo suporte para a identidade negra. Defrontar-se com a discriminação ao longo do ciclo de vida causa efeitos cruéis, como a baixa autoestima, mencionada por Priscila. Logo, é importante salientar a dimensão psicológica do racismo (FANON, 2008; SILVA, 2017) e a maneira como ela afeta a trajetória desses sujeitos. Luana, por exemplo, qualifica sua experiência na universidade como traumática e perpassada por uma sensação de não pertencimento à universidade.

Porque assim ó: eu nunca me senti pertencente àquele lugar. Hoje em dia já tem alguns anos que eu me formei e eu vejo que eu não fazia parte daquilo. Eu não me via naquele lugar, [com] aquelas pessoas. Eu fiz amizades, que são meus amigos até hoje, amigos íntimos de frequentar a casa, de conhecer a família, de passar natal e ano novo junto. Eu fiz amizades de verdade. Mas são essas cinco pessoas. O resto... sabe? Porque era um ambiente que eu não me via representada naquilo, sabe? Eu não me via fazendo parte, eu não conseguia me expressar, eu não conseguia me encaixar. Eu não conseguia nada, nada. (Luana, 29, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Geografia)

Uma vez que os estudantes negros passam a adentrar um espaço majoritariamente branco – a UFRGS, denominada por Oliven e Bello (2017) como um “templo branco” – a sensação de estranhamento torna-se ainda maior. É através do jogo de contrastes entre a vida desses estudantes e os ambientes por eles frequentados com os códigos e estilos de vida

apresentados pela universidade que a percepção da desigualdade se manifesta. Conforme Bianca:

Tu só percebe o contraste de como é a tua vida, a tua qualidade de vida, o teu acesso às coisas, a forma como as pessoas te tratam, a forma como você se coloca... inclusive, antes de entrar na universidade o teu convívio é outro, né? Eu fui de escola pública, na época da escola eu dançava pela CUFA [Central Única das Favelas], o meu convívio era majoritariamente com negros e pobres, quase na totalidade. E a universidade te joga na cara a desigualdade social, racial, do Brasil. (Bianca, 26, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Direito)

A combinação desses elementos, desde a origem social até a pertença racial, fez com que a experiência dos alunos negros entrevistados tenha sido conflituosa e sua adaptação à academia, lenta. Nesse sentido, a classe social dos estudantes, a raça e o racismo existente na sociedade brasileira – e, conseqüentemente, na universidade – acabam por influenciar suas experiências no interior do ambiente acadêmico.

O exposto até aqui acentua os obstáculos vivenciados por nossos interlocutores negros em comparação aos brancos. A narrativa daqueles é muito mais sofrida e tortuosa, indicando a existência de diferenças significativas entre ser um estudante cotista branco e ser um estudante cotista negro. Porém, malgrado as situações de discriminação e a percepção de deslocamento de nossos interlocutores negros, é inegável que suas trajetórias acadêmicas são exitosas: todos concluíram a graduação e, inclusive, alguns retornaram à universidade para realizar a pós-graduação ou obter uma segunda formação. Cabe, pois, atentar para os aspectos que contribuíram para a permanência no ambiente acadêmico dos estudantes negros por nós entrevistados.

4.6 DA PERMANÊNCIA: ADAPTAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS NEGROS

Ainda que tenhamos centralizado nossa atenção aos constrangimentos sociais enfrentados por nossos interlocutores, apontando que, no caso dos negros, há uma confluência entre a desigualdade social e o racismo que incide sobre suas trajetórias, não podemos ignorar a reação desses indivíduos, bem como suas estratégias de resistência. Assim sendo, temos de abordar a agência dos atores frente às desigualdades que os cercam.

Primeiramente, faz-se necessário salientar o êxito desses estudantes em adequar-se às exigências da universidade. Esse processo de adaptação é permeado pela sensação de

incapacidade, decorrente da dificuldade em acompanhar certos conteúdos e, no limite, da reprovação em determinadas disciplinas. Nossos interlocutores relatam ter interpretado esses reveses iniciais como um problema individual, alheio aos contextos sociais mais amplos em que estavam inseridos. Conceição, por exemplo, relata que apesar da consciência de possuir um déficit educacional em comparação com seus colegas não-cotistas, interpretava suas dificuldades acadêmicas como “burrice”.

Eu não tinha nenhuma noção de sistema, então quando eu entrei, por mais que eu soubesse que eu era cotista, e que as minhas condições de estudo foram precárias perto da deles, eu me sentia burra. Eu me sentia totalmente burra, incapaz, "esse local não é pra mim". Nunca pensei em abandonar. Não sei por que, mas nunca pensei em abandonar. Mas assim, foi sempre muito sofrido isso. E eu via a grande maioria indo super bem e eu e mais a minha galerinha ficar pra trás. E até no sentido de "ah, como é eu e a minha galerinha talvez é a gente, tem um problema com a gente em específico". Então eu não tinha essa noção de sistema, eu sempre me tratava como burra. Até mais pro final do curso que as concepções foram mudando, que eu fui entendendo como é que as coisas funcionavam de uma forma mais geral e aí eu fui parando de me culpar. Mas até um pouco mais da metade, assim, eu fui me sentindo sempre incapaz. Até hoje, no fundo, eu ainda tenho esses sentimentos. Mas aí eu paro e começo a refletir um pouco, né? Mas esse sentimento de me sentir incapaz, de não estar no lugar certo, de esse lugar não ser para você, me acompanhou durante muito tempo porque eu não atingi conceitos necessários pra passar em determinada disciplina. (Conceição, 25, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

A adequação às exigências universitárias, a construção da disciplina e outras disposições requeridas para a obtenção do sucesso acadêmico, constitui um processo longo e acompanhado de sofrimento, como exposto na fala de Conceição. No entanto, com o passar do tempo há uma habituação à rotina universitária e o desempenho começa a aumentar. Gustavo, formado em Ciências Sociais, iniciou o curso matriculando-se em poucas disciplinas até conseguir adequar-se à carga de estudos requerida, avaliando sua trajetória na universidade como “ascendente”:

[...] apesar de ter tido dificuldades e tudo o mais, a minha vida acadêmica na graduação ela sempre foi ascendente. Tanto nos conceitos como no número de disciplinas [...] Se tu pega os meus conceitos do primeiro semestre, eu tenho C, tenho B, entendeu? E conforme eu fui avançando, eu fui melhorando, entendeu? Porque eu fui conseguindo absorver um pouco dessa disciplina, desse estilo de ter aula, desse estilo de professor. Comecei a buscar mais e fui também me encontrando no curso. Fui buscando as coisas que eu gostava mais, as coisas que mais me estimulavam, né? (Gustavo, 27, negro. Ex-cotista sociorracial, formado em Ciências Sociais)

A permanência desses estudantes, porém, depende de outros fatores além do engajamento com as atividades de ensino e do progresso acadêmico dele resultante. Houve uma procura da parte de nossos interlocutores para vivenciar a universidade de outras formas, circular por ela e aproveitar dos recursos que a mesma poderia oferecer. Ainda acompanhando os caminhos trilhados por Gustavo, vemos que uma das fontes de motivação para sua permanência foi a atuação política. Após o ingresso na universidade, nosso interlocutor filiou-se a um partido político e passou a militar no interior da universidade. Em suas palavras, a militância:

[...] contribuía para eu continuar estudando porque ela dava um maior sentido pra mim dentro da universidade, entendeu? Então eu comecei a entender melhor o que eu significava como cotista, como gay, como aluno negro, como aluno militante inclusive... tudo isso deu mais significado para a minha trajetória dentro da universidade. Foi daí que eu comecei a me ver realmente, entendeu? Como uma pessoa que sofre opressão e que como tá aqui dentro da universidade, como tá aqui militando, tem a tarefa de carregar um discurso, de fazer alguma coisa [...] Eu não via a minha trajetória de negro, de gay, de uma pessoa que sofre preconceitos. Eu passava por cima de tudo isso. Quando eu comecei a militar, eu comecei a ter uma visão mais crítica em relação a isso. Em relação ao que eu simbolizava como um corpo, digamos assim [...] Daí eu entrei pra dentro da academia, comecei a circular entre os professores... depois me fornei... entrei pra pós... (Gustavo, 27, negro. Ex-cotista sociorracial, formado em Ciências Sociais)

A atuação política serviu tanto para que Gustavo permanecesse e desse sentido a sua experiência na universidade, quanto para que compreendesse sua trajetória de maneira mais ampla; trajetória afetada por sua posição de classe e pertença racial, assim como pela orientação sexual. A constituição de um posicionamento crítico em relação às próprias experiências ao longo da trajetória acadêmica foi exposta, também, por Camila. Nossa interlocutora relata que ao ingressar na universidade e dialogar com militantes do movimento negro passou a refletir sobre sua identidade racial.

Eu comecei a me questionar mais com relação a ser negra dentro da universidade uns três anos depois que eu já estava na universidade. Que foi quando eu comecei a conhecer pessoas do movimento [negro], comecei a questionar. Antes disso era só dificuldade do tipo: "Eu vim de escola pública, como é difícil estudar aqui dentro". Eu nunca tinha me questionado a questão da raça, da cor da pele, tudo. Foi com relação a encontrar pessoas de fora que começaram a: "Oh, pensa nisso. Será que tu não pensou nisso ainda?". Mas antes disso, os meus três primeiros anos, até 2013, eu sempre achava que tipo: "Ah, é difícil porque eu vim do ensino médio [público], é difícil porque eu sou periférica, é difícil por isso". (Camila, 27, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Biologia)

Através do ingresso na universidade e do contato com outras pessoas negras – cotistas ou não, militantes ou não – nossos interlocutores passaram a analisar as suas experiências, bem como os obstáculos enfrentados na universidade, de maneira mais abrangente. Essa compreensão não se restringe à esfera acadêmica, pois espraia-se para outros âmbitos da vida de nossos interlocutores. Para além de aspectos individuais e de classe social, os marcadores raciais e de gênero também constituem dimensões que se interseccionam e conformam essas trajetórias tão diversas. Gustavo relata que através do diálogo com estudantes cotistas que “já tinham consciência do que é ser negro”, passou a reexaminar a sua própria experiência.

Quando eu comecei a conhecer a história de outros alunos negros cotistas que eu fui ver que tinha várias pessoas da minha idade que traziam a história da sua família, da negritude da sua família, entendeu? Que já tinham essa consciência do que que significa ser negro. E que eu vi que eu não tinha. Só que é óbvio, isso não é porque os meus pais são ruins, não. Isso é uma questão de trajetória de família, enfim. Tem a ver também com esse mito de democracia racial que eu comentei contigo, né? E assim, aos poucos, eu fui revisitando a minha experiência, revisitando a minha trajetória, revendo tudo o que eu tinha passado. E cheguei nessa avaliação um pouco mais crítica, né? Mas também não é assim, eu não conseguiria voltar aqui em situações da minha vida e tal e dizer que "ah, eu sofri preconceito daquele lado". Mas a gente sabe. Porque a gente começa a revivê-las, hoje, e ver que na verdade o motivo tinha a ver com racismo e tal. (Gustavo, 27, negro. Ex-cotista sociorracial, formado em Ciências Sociais)

A união com outros estudantes cotistas e negros foi uma das formas encontradas por nossos interlocutores para persistirem na universidade. Como expresso por Conceição, ela sentia a “necessidade de estar entre os iguais”, ou seja, com pessoas que também estavam passando pelos mesmos problemas, tanto referentes à classe quanto à raça. Também é necessário apontar para a contestação, através da temática racial, que esses estudantes, juntos, fazem à universidade. Catarina, formada em Teatro, relata sua identificação com os colegas negros e seus questionamentos sobre a ausência da temática racial na sua área

[Eu] fui me identificando muito com as pessoas negras do curso, e desde sempre a gente falava muito assim “ai, que estranho, por que não tem nenhuma história de uma família negra pra gente contar?” ou “por que que eu não posso fazer a mãe de uma pessoa branca? Sendo que é teatro, é pra imaginar, sabe? Sempre meio que com esses questionamentos, não ter nenhum professor de referência, né? A professora, acho que a S., que é a única negra que tem, né? No departamento, ela entrou em 2011 ou 2012. Então foi pelo menos um ano ali de questionamentos, mas também tentando... os meus primeiros anos foram mais assim de... eu não queria sair dali, não queria voltar pra casa, queria ficar lá o dia todo. Eu queria curtir, queria entender, queria ensaiar, queria apresentar tudo. (Catarina, 30, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Teatro)

É interessante notar que esses questionamentos longe de criar a sensação de paralisia nesses estudantes, levando-os a desistir do curso, serviu para mobilizá-los, fazê-los tentar compreender a universidade e o papel que cumpriam, como negros e negras, em seu interior. Disso decorreu a busca por referências, professores negros em quem pudessem se espelhar, e até mesmo a crítica ao conteúdo que lhes era ensinado. Catarina, por exemplo, questionava a ausência da temática racial no currículo do seu curso e a falta de interesse dos docentes em abrir espaço para o tema:

Eu acho que sempre é mais da academia, a academia são os professores, né? De não ensinarem cadeiras... tá, não existe teatro na África? Sabe? É um continente inteiro, cadê? [...] nem no Brasil mostra, né? E daí tem, sei lá, a gente estuda um pouco da história do teatro no Brasil, daí tem um pedaço do teatro do negro, né? Que teve lá e tal, antigamente, mas sei lá, foi 15 minutos de aula pra falar, sabe? Quase nada. Cadê? Cadê? As pessoas negras não fazem teatro? Então eu acho que por mais que talvez o currículo diga que eles tenham que ensinar isso, cabe a eles, sabe? Fazer essa mudança. E também como que os alunos brancos... pra eles deve se assim, tudo que eles sabem, né? A história dos brancos a partir dos brancos, pra eles não muda nada, mas pra mim mudava. (Catarina, 30, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Teatro)

Diante da necessidade em ter a sua identidade racial representada no curso de teatro, Catarina uniu-se a outros colegas negros e juntos criaram um espetáculo com o objetivo de dar visibilidade à cultura e à memória negra. Dessa união, originou-se um grupo de teatro voltado para a temática da representatividade e da identidade negra nas artes cênicas:

[...] em 2014 foi quando se encontrou os pretos, assim: "ah, vamos fazer alguma coisa". Durante todo o curso a gente falava "vamos fazer alguma coisa nossa, vamos fazer alguma coisa nossa". "Tá, vamo mesmo". A gente começou a se encontrar e a gente... foi aí que a gente construiu o nosso primeiro espetáculo, né? [nome do espetáculo] que foi o meu Estágio I. E foi assim. Dessas coisas, de conversar com um, perceber que a história dele é igual à tua, e essas trocas que foram acontecendo assim. Mas... nunca foi, nunca teve essa motivação acadêmica pra que se falasse disso. (Catarina, 30, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Teatro)

A narrativa de nossos interlocutores mostra que a permanência na universidade depende do engajamento do estudante em outras atividades que não se restrinjam ao ensino e que mostrem o potencial do ambiente acadêmico. Nesse sentido, a extensão universitária também possui um papel relevante. Para Manuela, formada em História, o ingresso no programa de

extensão universitária Conexões de Saberes¹², foi fundamental: “eu vivi mais a universidade dentro da extensão do que na graduação”. Ao longo de seu primeiro ano de graduação na UFRGS, Manuela conciliava estudos e trabalho. Porém, ao ver as outras atividades que poderia realizar na universidade, decidiu pedir demissão e buscar uma bolsa com o intuito de dedicar-se à academia.

E depois, assim, que eu comecei a ver que as pessoas faziam várias coisas na universidade e eu "olha, têm outras coisas pra se fazer". E aí eu pedi demissão no trabalho, aí eu tava cumprindo aviso ainda e aí eu vi que chegou um e-mail do Conexões, eu sempre lembro desse dia, pra mim foi tão marcante, que era divulgando a bolsa. Era todo colorido, assim, e dizia: "voltado para alunos de comunidades populares". E eu "hum, é aqui que eu vou". E aí eu pedi demissão, fiz todo o negócio [...] foi no Conexões que eu comecei a me integrar realmente na universidade [...] Porque aí eu parei e vi que eu não vivia a universidade, que eu só chegava... e eu via que os meus colegas faziam várias coisas, iam a evento, iam não sei aonde e "ah, eu quero isso também, quero participar também, né?" E a única possibilidade que eu tinha era essa, não tinha condições de fazer isso trabalhando o dia inteiro. Então por isso que eu fui pra bolsa. E aí o que me chamou a atenção na bolsa é que era voltada para alunos de periferia e tal, e era pra alunos cotistas. Então foi o que me chamou a atenção nessa bolsa. Eu até tinha visto outras que eram bolsas administrativas, né? Mas aí eu "ah, fazer o que eu já tô fazendo?". E aí, como essa era voltada pra formação, na rede pública, e tal, eu escolhi, entre as administrativas, essa da extensão. (Manuela, 28, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em História)

O programa Conexões de Saberes prioriza a seleção de jovens de origem popular, contribuindo para que os mesmos se sintam pertencentes à universidade. Dentre nossos interlocutores, além de Manuela, outros 4 atuaram como estagiários do referido programa: Fabíola, Paula, Anaís e Luana. Essas experiências mostram a existência de diferentes formas de se viver a universidade e que através delas os estudantes, sobretudo os de estrato social mais baixos, passam a dar sentido a sua trajetória acadêmica. A atuação de nossos interlocutores negros mostra um processo tanto de adaptação e resistência à estrutura quanto de contestação e transformação da mesma. Fabíola, por exemplo, vê a presença da população negra em geral e das mulheres negras em particular como uma “marcação de território”:

Eu acho que na universidade é uma marcação de território bem forte ter a presença da mulher negra em sala de aula. Eu lembro que... eu acho que eu nunca tive mais do que duas colegas negras na mesma sala de aula. Acho que eu nunca tive mais que uma, parando pra pensar. Então eu acho que é bem a questão de mostrar que a gente está ali, tá marcando, e tem uma outra visão,

¹² Instituído pelo Ministério da Educação (MEC), o programa Conexões de Saberes tem por objetivo estimular a articulação entre a universidade e as comunidades populares em seu entorno

uma outra experiência. (Fabíola, 27, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Letras)

Através da extensão, a atuação dos estudantes cotistas negros reverbera para além da universidade. Fabíola, que também foi bolsista do Conexões de Saberes, relata sua experiência ao visitar comunidades populares através do programa:

[...] o que eu acho mais legal é que quando eu fazia a bolsa de... porque eu sempre fui extensionista, então a gente ia pra dentro de comunidades ou ia pra dentro de escolas. Então assim, eles preparavam os alunos: “você vão receber os alunos da UFRGS, que vão fazer um trabalho bem legal...”. E aí gente entrava e: “Ué, como assim? É da UFRGS? É tu?”. Ou de chegar na escola: “Oi, eu eu sou estudante e quero fazer uma observação e tal.” “É da Ulbra?” “Não, da UFRGS”. “Oh... da UFRGS!” Então as pessoas nunca imaginam que tu, uma baita duma “negona”, é da UFRGS. Porque o sonho de toda pessoa é ser da UFRGS. Então acho que é uma presença forte. (Fabíola, 27, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em Letras)

Situação semelhante é narrada por Manuela, a qual também atuou como bolsista do programa Conexões de Saberes:

Quando a gente ia fazer oficinas nas escolas públicas pra falar sobre ingresso na UFRGS, quando a professora falava pros alunos “ai, vai vir um pessoal da UFRGS falar com vocês”, quando entrava eu, a P., o W. e a S., todos negros, um morador da Lomba do Pinheiro, a outra da Restinga, outro morador da Leopoldina... então os alunos ficavam “você são da UFRGS?”, “sim”, eles ficavam se olhando “como assim?”. E quando a gente dizia onde morava então: “Bah, estuda ‘boca braba’ lá na UFRGS” [risos]. É, também tem boca braba lá na UFRGS. Era um choque pros alunos. E ao mesmo tempo, acredito que esse choque deles seja bom, no sentido de eles verem que também podem. Então quando a gente chegava e falava era muito bom ver a reação nas escolas. Eu até ficava esperando esse momento. Porque eles viam que era possível. Vários deles vinham falar depois “ai, eu não ia me inscrever no vestibular, mas agora eu vou”. Porque enxergam essa possibilidade, sabe? De que é possível, de que a UFRGS não é... ainda é né? Não é totalmente branca como se imaginava. E isso também, quando eu pensava era a mesma coisa: “ah, não vou nem tentar porque a UFRGS é pra classe alta”. Que não é o meu caso. E essa visão de trabalhar, também... eu posso trabalhar estudando na UFRGS, o que em grande parte é verdade. Então rola muito isso. (Manuela, 28, negra. Ex-cotista sociorracial, formada em História)

O relato de nossos interlocutores negros aponta para a elaboração de estratégias de adaptação ao ambiente universitário, as quais incluem a militância política e a união com outros estudantes negros. Dessa aproximação e dos questionamentos dela decorrentes, inicia-se um processo de resistência e de construção de uma identidade racial positiva. Além disso, ao persistirem na universidade, essas pessoas mostram para outros jovens pertencentes a camadas

populares que a universidade também é acessível a eles, tal como exposto nas falas de Fabíola e Manuela. Logo, a política de cotas não teve efeito apenas na trajetória individual de nossos interlocutores, posto que reverbera na trajetória social de grupos até então alijados do ensino superior.

4.7 DOS ESTÁGIOS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS – CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E A DESTINAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

A realização de atividades extracurriculares ao longo da graduação, tais como estágios, iniciação científica e bolsas administrativas, cumpriu importante papel na trajetória de nossos interlocutores. De maneira mais básica, ela é uma fonte de subsistência, permitindo aos estudantes arcar com custos essenciais – alimentação, transporte e material escolar. Para além disso, essas atividades enriquecem a trajetória acadêmica, servindo para que os estudantes tenham uma maior noção sobre a área em que estão inseridos e de suas possibilidades no mercado de trabalho. Amanda, por exemplo, relata a importância da iniciação científica, a qual iniciou no segundo ano da graduação, em sua trajetória:

Foi muito importante, assim, a iniciação científica pra eu ter um outro contato com as ciências sociais que não aquele que a gente tinha nas aulas, das leituras e tal. Tive contato com a pesquisa mesmo e outra relação com o que a gente estava lendo na graduação. E aí... o meu interesse pelas ciências sociais foi sendo construído ao longo da graduação mesmo. Não entrei assim “ah, eu quero porque eu quero entrar para trabalhar com isso”, por exemplo, sabe? (Amanda, 24, branca. Formada em Ciências Sociais)

A experiência com a iniciação científica também foi fundamental para Paula, formada em Biologia. Assim como Amanda, Paula dedicou-se exclusivamente à graduação desde o primeiro ano da faculdade, tendo por foco atividades de pesquisa e extensão. Nossa interlocutora relata de maneira bastante positiva sua experiência como bolsista de iniciação científica:

A pessoa com quem eu realmente trabalhava era uma aluna de doutorado da época, ela que me orientou e tudo. E foi maravilhoso, até hoje ela é minha amiga, ainda estamos trabalhando juntas em um artigo e tal, daquela época, e foi... e eu tô aqui por causa do que eu fiz lá com ela. Eu estava tentando fazer a mesma coisa, na Amazônia, que eu fiz com ela aí no Sul, então foi uma experiência ótima, ótima, ótima. Eu faltava aula pra ir no laboratório [risos]. Eu gostava, é sério. Tipo, eu ficava até às nove da noite, eu já dormi na

UFRGS pra fazer campo ali, lá no [campus do] vale, porque eu era apaixonada pelo trabalho que eu fazia com ela. Então pra mim foi muito bom porque foi ali que eu vi “não, é isso que eu quero”. (Paula, 26, branca. Formada em Biologia)

Para ambas as interlocutoras, a realização das atividades de pesquisa representou um momento definidor em relação à trajetória profissional. As duas decidiram atuar na área da pesquisa, ingressando na pós-graduação imediatamente após se diplomarem. No entanto, nem todos os nossos interlocutores puderam dedicar-se à atividade de pesquisa. Laura, pelo fato de conciliar estudos e trabalho, realizou apenas o estágio obrigatório de sua área, não podendo participar de atividades extracurriculares.

E não por falta de interesse, por falta de tempo disponível mesmo. Tanto que eu tenho colegas que seguiram, fizeram pesquisa, fizeram mestrado, estão fazendo doutorado. E que realmente são pessoas que não tinham o perfil parecido com o meu. Porque o pessoal que tem o perfil parecido com o meu tá trabalhando, não tinha esse foco. Então os outros tiveram esse foco de seguir pra pesquisa, fazer mestrado, fazer doutorado... enquanto que os outros que já trabalhavam, o foco era se formar pra trabalhar, pra ganhar mais. Era esse o foco. (Laura, 36, negra. Formada em Enfermagem)

Para os estudantes que ingressam na universidade tendo um emprego de carteira assinada, a decisão de abandoná-lo por uma bolsa ou estágio que pagará menos não se mostra atrativa. Assim sendo, os estudantes acabam conciliando trabalho e estudos, não tendo tempo para explorar todas as possibilidades que a graduação fornece. No caso de Camila, sua única atividade extracurricular foi através de uma bolsa administrativa no último ano da graduação. A decisão de fazê-la decorreu da necessidade de dedicar mais tempo ao seu trabalho de conclusão de curso e obter o diploma.

Quando eu pensava em fazer bolsa ou pensava em fazer estágio, eu pensava que eu tinha que largar o meu serviço. E que os estágios, principalmente nas sociais, pagavam muito mal. Tipo, eu já ganhava naquela época, o meu salário era 1.350 no [nome do estabelecimento]. Tipo, eu achava que aquilo ali era excelente pra mim. Daí eu conseguia ajudar a minha família, não era muito mas era o que eu podia. E os estágios pagavam de 400 a 600 reais no máximo. Tipo, era metade do que eu ganhava. (Camila, 27, negra. Formada em Ciências Sociais)

André, formado em História, passou por situação semelhante. Mesmo tendo a intenção de realizar atividades de pesquisa, optou por não as fazer em decorrência da baixa remuneração. Diante da necessidade de contribuir com as despesas familiares, André decidiu atuar como bolsista administrativo em um órgão da universidade, o qual tinha uma remuneração maior do

que as bolsas de extensão e iniciação científica. Ao ser perguntado sobre a realização de atividades de pesquisa, obtivemos a seguinte resposta:

Não, porque a bolsa administrativa me pagava mais do que as de iniciação científica. E aí eu precisava de grana pra pagar aluguel, ajudar em casa, né? Então não cheguei a fazer nada, nada de iniciação científica. (André, 35, negro. Formado em História)

Há, portanto, uma diferença nas trajetórias daqueles estudantes que podem dedicar-se exclusivamente às atividades acadêmicas, atuando seja na esfera da pesquisa e da extensão, em comparação com aqueles que ficaram restritos ao âmbito do ensino. Essas diferenças mostrar-se-ão importantes no que diz respeito à trajetória profissional de nossos interlocutores. Diante da quantidade de entrevistados e a variedade de áreas de atuação, criamos 4 categorias profissionais para analisar a inserção dos mesmos no mercado de trabalho. São elas: trajetórias exitosas, trajetórias em construção, trajetórias reorientadas e trajetórias frustradas, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 3 – Trajetória profissional dos entrevistados após a diplomação

Trajetórias exitosas	Trajetórias em construção	Trajetórias reorientadas	Trajetórias frustradas
Rafael (Branco; Direito)	Joana (Branca; Farmácia)	Jairo (Negro; Jornalismo)	André (Negro; História)
Bianca (Negra; Direito)	Priscila (Negra; Biologia)	Camila (Negra; Ciências Sociais)	Carlos (Branco; Engenharia ambiental)
Laura (Negra; Enfermagem)	Amanda (Branca; Ciências Sociais)		Catarina (Negra; Teatro)
Gustavo (Negro; Ciências Sociais)	Conceição (Negra; Biologia)		Daniel (Branco; Administração)
Fabíola (Negra; Letras)	Paula (Branca; Biologia)		Bruno (Branco; Relações Internacionais)
Anaís (Negra; Geografia)	Manuela (Negra; História)		
Maurício (Negro; Enfermagem)	Clarissa (Negra; Biologia)		
Luan (Branco; Agronomia)			
Luana (Negra; Geografia)			
Denise (Branca; Direito)			

Fonte: Elaboração própria.

4.7.1 Trajetórias exitosas

Categorizamos por trajetórias profissionais exitosas as daqueles interlocutores que, quando entrevistados, atuavam em sua área no mercado de trabalho. Cabe salientar que este foi o único critério adotado para definir êxito, posto que, como veremos, há profissionais que, mesmo atuando em sua área de atuação, mostram-se insatisfeitos com seus empregos.

Dos 24 profissionais entrevistados, 10 se enquadram nessa categoria. Para alguns deles, a transição da universidade para o mercado de trabalho foi imediata. Podemos citar o caso de Bianca, Rafael e Denise, todos formados em Direito. Para os dois primeiros a experiência com os estágios ao longo da graduação foi fundamental para que ingressassem diretamente na esfera laboral. No último ano de sua graduação, Bianca começou a estagiar em um escritório de advocacia, sendo efetivada após a diplomação. Rafael, por sua vez, obteve cargo em comissão em órgão público no qual estagiou enquanto era graduando. Já Denise começou a trabalhar como advogada autônoma, o que lhe permite maior disponibilidade de tempo para estudar para concursos públicos.

A trajetória de Laura e Maurício, por outro lado, constituem exceção. Ambos da área de Enfermagem, mesmo não tendo experiência com pesquisa e extensão, também tiveram uma transição direta. Laura obteve aprovação em um concurso público, passando a trabalhar como enfermeira no mesmo hospital em que havia atuado como técnica de enfermagem; Maurício também continuou trabalhando no mesmo hospital em que exercia o cargo de auxiliar administrativo. Meses após a diplomação, passou a atuar como enfermeiro. Em ambos os casos, a experiência profissional prévia constituiu uma vantagem. No entanto, o ingresso no mercado de trabalho, a depender da área, pode se estender durante anos. Para os profissionais com habilitação em licenciatura, como Luana, o ingresso no mercado é especialmente difícil.

Aí tem aquele... não sei se isso é um mito ou se isso é real, pra mim isso é um mito, que professor não fica sem emprego. Minha mãe sempre falou isso e coisa e tal, "professor não fica sem emprego". Ou eu tô fora do mundo, ou isso tá errado. Porque eu me formei em 2014 e fui arranjar emprego na minha área agora. Em maio.

Pesquisador: Deste ano [2017]?

Esse ano. Que eu realmente assumi uma turma como titular, como professora titular de uma escola. E assim ó, a perspectiva da geografia, como professor, tu sabe que falta. A gente sabe que falta, que têm escolas que não têm de jeito nenhum. E eu não sei o que que acontece que tem professor, tem escola precisando e eu não sei onde é que a pessoa se perde nesse caminho, porque o profissional continua sem emprego e os alunos continuam sem aula. Eu não

consigo entender. E aí, quando eu me formei eu peguei o meu diploma, fiz um currículo com todas as minhas experiências e fui atrás de escola particular, né? (Luana, 29, negra. Formada em Geografia, professora)

Assim sendo, os profissionais acabam buscando várias alternativas para obter emprego: realização de concursos públicos, cadastro em sites ou então buscam inserir-se em outra área. Luana trabalhou durante um período com técnica em nutrição em hospitais, até obter emprego como professora. Anaís (Geografia), Fabíola (Letras) e Gustavo (Ciências Sociais) os 3 professores, também ingressaram no mercado via concurso público. Este, antes de atuar profissionalmente, iniciou o mestrado em Ciência Política, também na UFRGS.

O fato desses profissionais estarem inseridos em suas respectivas áreas não significa que estejam satisfeitos profissionalmente ou que não tenham projetos futuros. Rafael, embora relate gostar do trabalho que realiza, está em busca de um emprego em que possa ter estabilidade. Para tal, objetiva realizar concursos públicos na área jurídica, assim como Denise. Luan, por sua vez, ainda que tenha experiência profissional em sua área desde a graduação, após a obtenção do diploma teve apenas empregos temporários. Assim como Rafael, sua meta é obter estabilidade profissional. Em suas palavras:

a minha carreira profissional foi só de curta duração: três meses, quatro meses, cinco meses, eu quero criar uma carreira dentro de uma empresa, sabe? Que uma empresa confie em mim, que eu desenvolva um bom trabalho. (Luan, 26, branco. Formado em Agronomia)

Por outro lado, Gustavo sente-se bastante frustrado com a profissão de professor, tanto em termos salariais quanto em relação à estrutura precária das escolas públicas. Seu objetivo é deixar de ser professor e retomar sua trajetória acadêmica, através da realização do doutorado em Ciência Política. Essa decisão justifica-se porque “ser professor não é futuro [...] é uma profissão muito defasada, a situação funcional do professor é muito caótica, a vida cotidiana é insalubre” (Gustavo, 27, negro. Professor).

Diante disso, adotamos o conceito de êxito de maneira bastante restrita, referindo-nos apenas à confluência entre a área de formação e área de atuação profissional de nossos entrevistados. Além do mais, mesmo os interlocutores satisfeitos profissionalmente atuam há pouco tempo no mercado de trabalho como diplomados, fato que impede uma análise aprofundada sobre sua situação nessa esfera. Por fim, cabe salientar que dentre os 10 profissionais que se enquadram nessa categoria, todos estão em busca de maior qualificação;

os mesmos ambicionam realizar uma pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado.

4.7.2 Trajetórias em construção

Por trajetórias em construção, entendemos a daqueles profissionais não inseridos no mercado de trabalho no momento da pesquisa, mas que estavam se qualificando para tal. Há diferenças, também, no interior dessa categoria. No caso de Amanda (Ciências Sociais) e Paula (Biologia), como mencionado anteriormente, ambas, através da realização de iniciação científica, têm por projeto construir uma carreira acadêmica, tendo ingressado no mestrado após a diplomação. Essa busca por maior qualificação é permeada por dúvidas e incertezas, uma vez que, mesmo com um alto capital cultural, não há garantias de sua instrumentalização no mercado de trabalho.

O que é que eu vou fazer da minha vida? Sabe? Porque poxa, eu não tive condições de tentar um doutorado por "n" motivos: condições psicológicas, financeiras, enfim, etc. E eu não sei, eu tô tentando, tô buscando alternativas de "no que é que eu vou trabalhar?" [...] Porque é muito sério, a gente sai da graduação, não tem vaga pra sociólogo. Assim, uma cai, brota uma do céu, sabe? E é muito difícil, quando brota vai 100 nessa vaga, sabe? [...] as minhas expectativas elas não são nada positivas em relação ao mercado de trabalho pras ciências sociais [...] ano que vem, quando a minha bolsa terminar, em março, eu não sei ainda o que que me espera de vagas, assim. Eu não tenho ideia. Talvez eu tenha que, sei lá, trabalhar num shopping pra conseguir me sustentar, porque eu pago aluguel, moro sozinha. Pra conseguir pagar meu aluguel e fazer a prova do doutorado, se Deus quiser. Porque enfim, é realmente... entrei com muita... vou desabafar bem porque é bem o que eu estou pensando, entrei com muita expectativa nas ciências sociais de que vou seguir uma carreira acadêmica, ainda quero seguir a carreira acadêmica, mas no momento não estou podendo seguir no doutorado, e eu tentei me inserir no mercado de trabalho e não estou conseguindo. Está bem complicado. As expectativas estão lá em baixo com relação ao mercado de trabalho nas ciências sociais. (Amanda, 24, branca. Formada em Ciências Sociais e mestranda em Antropologia Social)

Mesmo ao obter o título de mestrado em sua área, Amanda não descarta a possibilidade de trabalhar em uma área não correspondente a sua qualificação para obter uma fonte de renda.

isso que tem me tocado muito, a questão profissional. O que é que eu vou fazer? Onde é que eu vou aplicar o meu conhecimento? Onde é que eu vou aplicar o que eu aprendi nas ciências sociais? E aí eu fico pensando: "Gente, não tem vaga". Eu tô em, tipo, vários aplicativos de vagas, assim. Não que eu vá procurar agora, enfim, eu tenho que terminar a dissertação, eu tenho bolsa ainda, mas pra março. Já tô pensando, né? Não tem vaga pra sociólogo. Não

tem, não existe vaga pra cientista social. Assim, eu tô a um tempo, a uns três quatro meses procurando nesses aplicativos assim, só, né? Olhando meio de canto... não tem. E aí, se tem, tem que ter conhecimentos em inglês, em francês, espanhol, umas coisas assim, absurdas. Que quem tá saindo da universidade não tem essa experiência. Talvez até tenham alguns que saiam falando não sei quantas línguas, mas enfim. Coisas muito específicas, então a gente quer, por exemplo, cientista social formado com mestrado em marketing. Sabe? Ou sei lá, cientista social com mestrado em administração, ou áreas afins, sei lá. Então... é bem, é uma crise mesmo chegar nesse momento. (Amanda, 24, branca. Formada em Ciências Sociais e mestranda em Antropologia Social)

Joana (Farmácia), Manuela (História) e Conceição (Biologia), apesar de também estarem realizando o curso de mestrado, não têm como projeto futuro construir uma carreira na área da pesquisa. Joana ingressou no mestrado em Farmácia logo após sua diplomação e seu objetivo é trabalhar na indústria farmacêutica; Joana optou por obter mais um título, acreditando que assim poderá se inserir mais facilmente no mercado. Manuela e Conceição, ambas mestrandas em Educação, também pretendem inserir-se diretamente no mercado após a conclusão da pós-graduação. Ao ser questionada sobre a possibilidade de realizar curso de Doutorado, Conceição responde:

Eu vou ter que amadurecer a ideia, por enquanto não pretendo. Até já me perguntaram isso essa semana e acho que eu não tenho perfil pra isso. Porque são mais quatro anos e aí a idade começa a pesar [risos] e aí tu já têm outras coisas. E também o fato de tu simplesmente viver a vida inteira de bolsa me incomoda, porque... hoje em dia nada é seguro, mas aí tu viver só de bolsa, sem nenhum vínculo empregatício, sem teus direitos nem nada, isso me incomoda bastante. Então esse fato também pesa e aí mais quatro anos de bolsa sem esses direitos básicos, por mais que tu contribua, enfim, mas sem esses direitos básicos e... tu tá mais velho, teus gastos são maiores, teus objetivos são outros, né? Daqui a pouco começa a entrar outras coisas na tua vida, porque tu passou de etapa mas parece que ainda está naquela etapa de bolsa, sabe? Então o doutorado por enquanto é uma incógnita. Por enquanto eu não penso mesmo, mas eu não fechei a porta. Pode ser que daqui a pouco... mas vai ter que mudar muito a minha condição de vida pra eu conseguir fazer um doutorado. (Conceição, 25, negra. Mestranda em Educação)

Logo, a busca por estabilidade aparece como um fator central para que não haja uma maior postergação do ingresso no mercado de trabalho. Manuela, em concomitância com o mestrado está em busca de emprego. Sua intenção é começar a trabalhar como professora ainda antes do término da pós-graduação.

Priscila (Biologia), por sua vez, passou a ter interesse pela área da educação ao longo da graduação; assim, com o término do bacharelado, começou o curso de licenciatura, também em biologia. Seu plano é atuar na área como professora e realizar o mestrado em Educação.

Cabe ressaltar que após diplomada, Priscila tentou se inserir no mercado de trabalho como bióloga, mas não obteve sucesso, motivo que a levou a dedicar-se exclusivamente à sua segunda graduação. Segundo nossa interlocutora:

Logo em seguida em que eu me formei eu acabei fazendo esse currículo, né? Já estava com a ideia de que eu queria seguir na educação, mas mesmo assim fiz currículos pra trabalhar na área de bacharel, mandei pra todo o canto e olha, se eu recebi uma resposta foi muito [...] O mercado pra biólogo é bem por amizades, sabe? Ou [é] essa coisa, assim, de um trabalho freelancer, por amizade, ou concurso público. E os concursos públicos são muito raros. Quando abre é uma vaga, lá pro Acre [risos]. E aí eu acabei... estou seguindo muito mais pra parte da educação, agora. (Priscila, 24, negra. Bolsista de iniciação científica, segunda graduação)

De acordo com Priscila, seu insucesso na tentativa de se inserir no mercado de trabalho deve-se ao fato de não ter contatos que pudessem lhe indicar algum emprego, o que evidencia que a aquisição de capital cultural, *per se*, não é garantia de sucesso. Faz-se necessário, também, a mobilização do capital social. Conforme Guimarães (2012), ter uma rede de contatos constitui um ativo importante na busca por trabalho.

A última profissional nesta categoria é Clarissa, licenciada em Biologia. Ao tentar, sem êxito, ingressar no mercado de trabalho como professora, Clarissa retornou à universidade para realizar uma segunda graduação, na área de pedagogia. Acredita que com a experiência que irá adquirir nessa área, somada com a graduação em biologia, terá mais chances de conseguir atuar profissionalmente como professora. Além disso, para ter mais uma opção profissional, iniciou um curso técnico em panificação e confeitaria.

4.7.3 Trajetórias reorientadas

Nesta categoria, inserimos aqueles interlocutores que concluíram sua graduação, mas decidiram trocar de área de atuação. Dos 24 entrevistados, apenas 2 se enquadram nessa categoria: Jairo (Jornalismo) e Camila (Ciências Sociais).

Ao longo da graduação, Jairo passou a perder o interesse em atuar como jornalista. Tendo realizado diversos estágios, tanto na área pública quanto na privada, percebeu seguir que na área não compensava profissionalmente. Como aspectos negativos aponta o ritmo intenso de trabalho e a baixa remuneração.

eu vi que eu tava perdendo a minha vida [...] eu imaginava, a partir que eu fiz a opção pelo jornalismo, sim, trabalhar no fim de semana, trabalhar feriado...

não era esse o problema, sabe? Mas o problema é que eu quase não tava conseguindo sair daquele mundo [risos]. Isso me deixou muito desgostoso e fez eu querer repensar as minhas opções. (Jairo, 28, negro. Monitor acadêmico)

Ao se diplomar, Jairo decidiu fazer uma segunda graduação, na área de Ciências Sociais, curso que lhe despertou o interesse após a realização de uma disciplina eletiva na área. Seu objetivo é ingressar no mestrado em Antropologia Social e atuar profissionalmente na área da pesquisa. Em contraste, há a trajetória de Camila, migrando das Ciências Sociais para o Direito. Nossa interlocutora tinha intenção de seguir na área acadêmica, mas como não tinha experiência com pesquisa, desistiu de ingressar na pós-graduação. Logo após a diplomação, começou uma graduação em Direito, também na UFRGS, por vislumbrar maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Quando entrevistada, Camila atuava como professora, no âmbito do magistério. Seu objetivo após a diplomação é atuar como advogada trabalhista.

4.7.4 Trajetórias frustradas

Finalmente, por trajetórias frustradas entendemos a daqueles profissionais que não conseguiram se inserir profissionalmente em suas respectivas áreas de formação. Dentre nossos interlocutores, 5 se enquadram nessa categoria: Carlos (Engenharia Ambiental), André (História), Catarina (Teatro), Daniel (Administração) e Bruno (Relações Internacionais).

O não ingresso no mercado de trabalho é marcado pela frustração, o que é evidente na narrativa de Carlos. Antes de nossa entrevista, a primeira coisa mencionada por ele foi: “Tu vai chorar com a minha história. Eu serei o ponto fora da curva na tua pesquisa”. Ainda que de maneira bem-humorada, pudemos perceber seu desapontamento em ainda não ter ingressado no mercado de trabalho, a despeito do seu alto capital cultural (além do título da graduação possui mestrado em Saneamento Ambiental e Recursos Hídricos).

As únicas experiências profissionais de Carlos ocorreram ao longo de sua graduação, não tendo conseguido emprego desde 2016, ano em que se diplomou. Relata que o setor privado, em sua área, é bastante restrito e que a formação na UFRGS é fortemente orientada para a área acadêmica.

[...] mercado de trabalho é uma coisa que praticamente não existe, assim, na área ambiental. A não ser essas consultorias ambientais, que tu entra e recebe uma mixaria, eles te pagam como analista, mas tu trabalha como engenheiro. Que engenheiro tem um piso e o analista não tem. Então tu faz o trabalho de engenheiro e recebe como analista. Mas até aí tudo bem, tranquilo, se tivesse esse trabalho. Hoje em dia nem esse tem, entendeu? Hoje em dia o mercado

de trabalho na minha área... eu nunca tive contato, assim, porque até a UFRGS – e acho que isso é um problema da UFRGS, pelo menos na minha área – é uma coisa muito acadêmica, os professores não te dão a aula pensando no mercado de trabalho; eles te dão muito... na minha área tem muito, sei lá, tratamento de água: 'Ah, vamos tratar a água, a água está assim, a água está assado, calcule...', mas eles não te dão uma visão de mercado daquilo, é muito... pelo menos no meu curso eu vejo que os professores são acadêmicos demais. E aí, tanto é que todo mundo, a maioria das pessoas que se formam, eles não conseguem ter esse contato com o mercado de trabalho e aí voltam [para a universidade] e fazem doutorado e tal. Da minha turma tem uma galera que está fazendo mestrado, doutorado. Poucos... agora não sei, mas poucos estão trabalhando de fato. (Carlos, 27, branco. Desempregado)

Constata-se que para o nosso interlocutor a realização da pós-graduação não é um meio para construir uma carreira acadêmica, servindo apenas como plano de emergência diante de um mercado de trabalho inóspito. Para Carlos – assim como para muitos de seus colegas – a promessa de que a engenharia ambiental seria a “profissão do futuro” (segundo um de seus professores) não se concretizou. Ao ser questionado sobre o seu planejamento profissional, Carlos relata não ter nenhum projeto definido. Seu intuito é finalmente conseguir atuar profissionalmente como engenheiro e, caso não seja bem-sucedido, iniciar o doutorado.

Estou tentando qualquer coisa, velho. Estou atirando pra qualquer lado. Como agora eu sou, teóricamente, engenheiro de segurança do trabalho, então eu estou tentando vaga para engenheiro de segurança do trabalho e tentando vagas que não existem pra engenharia ambiental. E fazendo concursos. E esperando o doutorado. Eu tenho uma tia que fica dizendo: 'Tu tem que pensar como tu te vê daqui a 10 anos'. Cara, eu não me vejo nem no ano que vem. Como é que tu quer que eu me planeje para daqui a 10 anos? Só que ela é uma pessoa que deu certo na vida? Aí claro, quando tu deu certo é muito fácil tu falar, assim. Claro, porque pra ti deu certo. Mas no momento, assim, que tu te forma e não tem nada, aí tu faz o mestrado e não tem nada, tu faz a outra pós e não tem nada, não tem como tu aplicar isso. Nessa situação, sabe? Eu te falei que eu ia ser o ponto lá embaixo da curva [risos]. (Carlos, 27, branco. Desempregado)

Situação igualmente difícil é a de Catarina. Formada em Teatro, relata sobre a dificuldade de se conseguir emprego nessa área. Conta que sua única experiência de trabalho com carteira assinada, como atriz, ocorreu através de um emprego que obteve durante a graduação:

[...] foi a primeira e talvez a única vez que eu vou ter a minha carteira assinada como atriz. Tanto que quando eu fui receber o meu fundo de garantia o cara da Caixa falou assim "eu trabalho aqui há 30 anos, eu nunca vi uma pessoa com uma carteira assinada como atriz", pois é, é algo que não existe, sabe? (Catarina, 30, negra, desempregada)

De tempos em tempos, Catarina trabalha como atriz no grupo de teatro que montou durante a graduação. No entanto, a incerteza de conseguir apresentar o espetáculo e, posteriormente, ser devidamente remunerada por ele, torna sua situação bastante incerta. Ainda assim, Catarina pretende continuar atuando em sua área, mesmo com todas as dificuldades – sobretudo financeiras:

[...] o que eu quero é fazer teatro. E quero ser remunerada pra isso, porque quem fala que dinheiro não traz felicidade é gente rica [risos]. Porque traz felicidade, porque a gente fica muito triste quando não tem como pagar as contas. A gente fica triste, a gente fica depressiva... e isso é uma coisa que mata muita gente, sabe? Porque tu não conseguir, tu querer ter as coisas e tu não poder é horrível, sabe? Tu escolher: "o que eu vou comer hoje", sabe? Isso acontece, isso é real. Isso é real. Então é isso. É conseguir viver bem. O mínimo, o mínimo, com o necessário. (Catarina, 30, negra, desempregada)

Daniel, formado em administração, atua como auxiliar administrativo em um laboratório, cargo que requer apenas o nível médio. Começou a trabalhar nessa empresa no fim da graduação, mas após a diplomação não foi promovido, diferentemente de outros entrevistados, tais como Bianca e Maurício. Enquanto se mantém nesse emprego (o qual não pode abandonar pois precisa da remuneração), Daniel procura outro, correspondente à sua qualificação. Sobre seus objetivos futuros, relata que:

A médio prazo eu gostaria de estar numa empresa [em] que eu sei que eu possa crescer, ir me desenvolvendo junto com a empresa. Porque ali no laboratório não dá, não tem muito pra onde ir. Então uma empresa como o Sebrae seria interessante, uma Dell. Empresas desse porte. Eu acredito que seria bom pra mim. Eu não vejo... muitos colegas meus querem abrir o próprio negócio, né? Eu já não pensava assim, mas agora eu já penso. Mais pra frente, quando eu estive bem mesmo financeiramente, talvez abrir o meu próprio negócio. Mas a minha ideia inicial é estar numa empresa mesmo.

Pesquisador: Independentemente da empresa, desde que tu esteja na tua função.

Desde que eu esteja na minha função e que eu consiga me desenvolver financeiramente. Acho que todo mundo tem mais ou menos essa ideia, né? Mas é isso. Não tenho sonhos muito mirabolantes a curto prazo. É mais uma empresazinha em que eu possa ganhar o meu dinheiro e crescer. Ter minha independência financeira e profissional também. (Daniel, 26, branco. Auxiliar administrativo)

Os últimos profissionais nessa categoria são André e Bruno. Assim como Daniel, ambos atuam profissionalmente em uma área não correspondente com sua formação. Licenciado em

História, André tentou atuar como professor, mas não conseguiu emprego. O que o levou a trabalhar durante um período como atendente de telemarketing (profissão que exerceu antes de ingressar na universidade. Quando entrevistado, André estava realizando o curso de bacharelado em História e trabalhando como bolsista administrativo na universidade, enquanto continua buscando emprego como professor. Pretende realizar o curso de Mestrado em História ou Educação.

Bruno, ao se formar, tentou se inserir no setor privado, fazendo processos seletivos para atuar como *trainee*, não obtendo aprovação em nenhum. Dessa maneira, acabou por ingressar no mercado de trabalho como catalogador em uma empresa de consultoria. A curto prazo planeja fazer mestrado em Relações Internacionais e pretende se tornar professor universitário.

4.8 DA DISCRIMINAÇÃO: PROFISSIONAIS NEGROS DE NÍVEL SUPERIOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTIGMA

Com a exposição acima, buscamos fazer uma síntese da situação profissional de nossos entrevistados e as aproximamos – através da criação das categorias – tendo por intuito facilitar a análise. Uma vez que lidamos com a trajetória de 24 entrevistados, oriundos de diferentes áreas e vivenciando diferentes momentos em seus percursos profissionais, a tarefa não foi fácil. Todavia, tentamos manter o essencial.

Pudemos ver que do total dos entrevistados, apenas 10 estavam atuando profissionalmente em sua área de formação quando do momento da entrevista; a maioria está em busca de maior qualificação e/ou não conseguiu instrumentalizar o capital cultural adquirido no mercado de trabalho. À exceção dos poucos que conseguiram ingressar no mercado imediatamente após a diplomação, o término do ensino superior representa um desafio. Logo, independentemente de outros critérios (área de atuação, gênero, raça, etc.), inserir-se profissionalmente é uma tarefa árdua, geradora de anseios e inseguranças, a qual demanda uma série de estratégias: realização de concursos públicos, envio de currículos, cadastro em sites de emprego e, no limite, a inserção em áreas menos valorizadas. A frustração gerada pela incerteza da inserção profissional, mesmo com o alto capital cultural, foi relatada pela maioria de nossos entrevistados.

Em relação à dimensão racial, a exemplo do que ocorreu ao longo da trajetória acadêmica, as diferenças são expressivas. Porém, ao contrário de nossa hipótese específica, a condição de cotista não causou impactos negativos no mercado de trabalho para nenhum dos

grupos. A tipificação enquanto cotista não ocorreu durante o processo de busca por uma posição profissional. Ao ser questionado a respeito, Rafael responde:

Não, até esse momento ... aconteceu em debates em sala de aula sobre as cotas, mas daí acaba se botando mais as cotas raciais que as cotas sociais, e quando eu falei pros meus amigos, em particular, sobre esse assunto, não... não acaba surgindo grandes polêmicas. Porque, como eu disse: é uma coisa que a gente diz e tá, as pessoas absorvem isso e fica por isso mesmo. E não teve grande influência, assim... na minha profissão ninguém pergunta, não é uma coisa que conste no meu currículo e nunca foi perguntado, assim. Talvez até já tenham falado, no gabinete onde eu trabalho, a respeito, mas não é uma coisa que influencie. (Rafael, 24, branco. Analista jurídico)

Sua resposta vai ao encontro da enunciada por Gustavo. Ainda que tenha relatado uma sensação de estranhamento e não pertencimento quando realizou a seleção para o mestrado, Gustavo associa ao fato de ser negro, não às cotas.

Olha, apesar de eu falar isso em relação à pós, eu me lembro bem da minha entrevista na seleção ainda, nunca foi levantada essa questão de eu ser cotista. Nunca foi, tá? Isso que eu te digo é uma avaliação que eu faço a partir de como eu me vi como negro, veja bem, como negro. Agora como cotista não, nunca me perguntaram isso em lugar nenhum. inclusive agora, depois, saindo da universidade, também não. Em nenhum lugar onde eu tenha procurado emprego, nunca teve. Muito pelo contrário, o que fica mesmo é o fato de ser da UFRGS. (Gustavo, 27, negro. Professor)

Se para os nossos interlocutores negros, sua condição de cotista estava explícita – sendo interpretada como um símbolo de incapacidade – enquanto eram estudantes universitários, no mercado de trabalho essa associação não é feita. Tanto para os profissionais brancos quanto para os negros, o que está em jogo é a instituição de ensino a qual o seu diploma pertence. Ainda assim, os profissionais negros continuam sendo confrontados com o racismo. Ao perguntarmos à Laura sobre situações discriminatórias ao longo de sua trajetória profissional, obtivemos a seguinte resposta:

Explícitos assim não, mas já tiveram situações em que eu fiquei pensando, né? Que era logo no início, que eu me formei, eu fiz uma seleção pra um trabalho, então eu tinha que fazer uma prova, tinha uma nota... depois disso tinha uma conversa com a psicóloga e com a chefia. E tinha colegas minhas da faculdade, acho que tinha umas 3 da faculdade que fizeram a prova junto comigo e conversando com elas eu fui a que tirou a melhor nota. Eu errei uma questão, de 10 eu tirei 9,5, e todas elas entraram. E eu não entrei. E tendo uma nota melhor que a nota delas. E tendo experiência de trabalho, já conhecia a enfermagem [...] então qual foi o critério que me excluiu? Sendo que eu passei na prova com a melhor nota, eu passei na entrevista com a chefia, mas eu não passei na etapa [final], que era a pessoa que realmente selecionava e dava o

aval. Qual o problema? Enquanto todas as outras 3 passaram, sendo as outras 3 brancas? Então isso que me chamou a atenção. Foi a primeira seleção de trabalho que eu fiz e eu comecei a notar: “opa, alguma coisa tá errada”. (Laura, 36, negra. Enfermeira)

Nos relatos que obtivemos, situações discriminatórias começaram a aparecer já na busca por emprego, como exposto na fala de Laura. Acontecimento semelhante foi vivenciado por Clarissa, ao começar a procurar emprego através do envio de currículos:

[...] [fiz] sete [currículos] com foto, oito sem foto. Nesses oito que eu mandei sem foto, duas escolas me ligaram, marcando uma entrevista pra cadastro reserva. Numa eu fui e eles tipo: "Aaah... é tu? É tu mesmo? Tu estudou na UFRGS mesmo?". Sabe? E na outra foi... até que me trataram bem. Mas os outros que eu mandei, com foto... ninguém me mandou nem à merda... isso foi no início, sabe? Antes ainda de pegar o meu diploma, em julho. Que daí é a época que as escolas estão colocando as pessoas pra fora, demitindo e contratando. Depois que eu peguei o meu diploma, daí, eu peguei e fiz um currículo bonito, enviei pra trinta escolas, com foto: nenhuma me respondeu. Até hoje. Daí eu fiquei pensando: "Como assim, não abriram o meu e-mail?".

Pesquisador: Nem responderam?

Não. Nada, nada, nada. Daí eu cheguei à seguinte conclusão: "Ou eu passo num concurso ou eu vou trabalhar em outra coisa. (Clarissa, 30, negra. Desempregada)

De acordo com Guimarães (2012a), um dos grandes responsáveis para a discriminação tanto de negros quanto de pobres no mercado de trabalho são os valores estéticos e comportamentais, os quais se traduzem na noção de “boa aparência”. O que pode explicar o fato de a maioria dos relatos sobre situações de discriminação referirem-se justamente à entrega de currículos ou então quando do momento de entrevistas. O relato de Gustavo nos fornece mais um exemplo:

Eu mandei currículo pra [nome da instituição], que abriu uma vaga pra trabalhar. Eu não fui nem chamado pra entrevista. Mandei com foto e tudo, entendeu? Então eu fico pensando: "será...".

Pesquisador: Você acha que essa questão da foto foi relevante para não terem te chamado?

Talvez tenha, entendeu? Eu digo que talvez tenha porque eu acreditava no meu currículo, entendeu. Pra tarefa que eles tavam chamando eu tinha... eu achava que eu podia desenvolver. Eu tinha experiência, né? Mas eu também não sei como eram os outros currículos, das outras pessoas que mandaram. Era uma vaga só. Duas ou três vagas, na verdade. Não tem como afirmar, entendeu? Mas eu mandei um currículo com foto, vai saber? Vai saber. É que é isso, o racismo, mesmo, ele é muito incrustado. Às vezes a gente não sabe. Às vezes não parece que é por causa disso, mas é. (Gustavo, 27, negro. Professor)

Nisso reside o caráter insidioso do racismo, aquilo que fica nas entrelinhas, o implícito, o não-dito que culmina na incerteza: será? A situação exposta por Gustavo, como ele mesmo deixou claro, abre margem para dúvidas; poderia haver outros candidatos mais qualificados, de fato. Por outro lado, no caso exposto por Laura, em uma competição em que era a candidata mais qualificada, torna-se difícil encontrar uma explicação. Ainda assim, o que esses relatos evidenciam é a impossibilidade da reação: cabe conviver com a dúvida e achar outras formas de inserção profissional, tais como o ingresso no mercado via concurso público, estratégia exposta por Clarissa e adotada por Laura.

Para os profissionais entrevistados, o racismo não ocorreu através de atos discriminatórios diretos, na forma de insultos verbais, mas de maneira indireta e sutil. Seu efeito, porém, é o mesmo: relegar suas vítimas a uma condição de subalternidade. Logo, quando o indivíduo negro ocupa, objetivamente, uma posição que não corresponde a esse estigma, ocorre o desentendimento, como podemos ver através de mais um relato de Laura:

O enfermeiro é o chefe da unidade, o chefe dos técnicos, o que gerencia a unidade. E [já aconteceu] de médico vir pegar meu crachá pra olhar se eu realmente sou enfermeira ou se sou técnica. Porque o uniforme... os técnicos usam um uniforme azul e os enfermeiros usam o verde. E aí eles te olham de verde, mas, tipo, não tá encaixando. Tu percebe aquilo, assim, “mas tu não tá encaixando”. Então pra não te perguntar vem o: “posso ver o teu crachá?”. Sabe? Esse tipo de coisa assim. Isso eu noto, até dos próprios técnicos. Quando eu cheguei, acharam que eu tinha pego o uniforme errado. Entende? Tu tem que tá sempre te identificando e dizendo: “não, eu sou a enfermeira, eu tenho nível superior, eu vou ser a tua chefia”. (Laura, 36, negra. Enfermeira)

Ocorre, novamente, uma ressonância com as experiências vivenciadas na universidade, em que a posição do negro é posta sob suspeita, como se o mesmo estivesse em um espaço que não lhe pertence: “não tá encaixando”. Poderíamos citar outros casos de discriminação sofridos por nossos interlocutores, mas acreditamos que não acrescentaria nada de novo ao que já foi exposto, além de corrermos o risco de deixarmos à margem dois elementos de suma importância: os efeitos causados por esses profissionais ao ocuparem espaços que antes lhes eram vedados – ou ao menos terem qualificação para tal– e a reação desses mesmos profissionais às experiências discriminatórias sofridas ao longo de sua trajetória de vida.

Primeiramente, gostaríamos de salientar que, ao refletirem sobre as situações de discriminação vivenciadas após a obtenção do diploma acadêmica, nossos interlocutores percebem um aspecto positivo, o de que a sociedade está mudando, tornando-se mais aberta à

diversidade racial. André, ao refletir sobre o tratamento recebido quando era criança e adolescente, por ser negro, e o que passou a experimentar depois de adulto, responde:

Hoje em dia... Eu posso sentar aqui, nesta cafeteria cult, intelectual, tranquilo, que eu vou ser atendido. Eu acredito que há uns dez, vinte anos atrás me perguntariam, ou nos perguntariam: "o que é que vocês querem aqui?". Entendeu? Eu acho que o mundo, que a sociedade, ela mudou um pouco. (André, 35, negro. Bolsista administrativo/UFRGS)

Até mesmo Laura, ao ponderar sobre as situações de discriminação que vivenciou, especificamente após tornar-se enfermeira, relata que

[...] eu não vejo como uma maldade; eu vejo como uma questão cultural... não sei se é essa a palavra, mas as pessoas não estavam habituadas àquilo. Então isso é novo pra elas, pra elas aceitarem isso. No meu grupo de colegas, nós somos umas 30 enfermeiras, eu sou a única negra, entende? Então isso, pra elas, eu acho que foi diferente [...] mas não vejo como uma maldade, como um racismo, assim. (Laura, 36, negra. Enfermeira)

De acordo com nossa interlocutora, isso decorre do fato de a população negra estar tendo maior acesso a espaços de poder. Nas palavras de Laura,

[...] o negro não tinha essa posição de destaque. E agora as coisas estão muito mais acentuadas. É na TV, é agora a questão de tu assumir o teu cabelo, entende? Eu usei por um tempo o cabelo alisado, não por uma questão de aceitação, mas porque realmente era mais fácil pra mim: pelo fato de ter que trabalhar, ter que estudar e ter que cuidar da casa. Pra mim era muito mais fácil cuidar do cabelo alisado do que cuidar do cabelo crespo, que dá muito trabalho. Então eu acho que as coisas agora... [há] um olhar mais aberto pra isso. O negro era mais escondido, acho que as pessoas nem enxergavam o negro. E isso agora está incomodando as pessoas: "opa, um médico negro! Um enfermeiro negro! Um advogado negro! Um juiz negro! A gente tá tomando posições de destaque na sociedade que antes não tinham, que antes eram... a nossa posição era de servir, né? Então acho que essa é a diferença. (Laura, 36, negra. Enfermeira)

O relato de Laura torna explícito o fato de que o acesso da população negra a posições sociais e profissões de maior prestígio abre a possibilidade de naturalização da diferença, modificando as expectativas da sociedade (SEGATO, 2005). Não se trata, apenas, da obtenção de um capital cultural institucionalizado capaz de ser convertido – após sua instrumentalização no mercado de trabalho – em capital econômico; trata-se, também, de uma nova relação do negro com sua própria identidade racial, capaz de gerar uma mais-valia psicológica (FANON,

2008). Abre-se, assim, um novo horizonte de possíveis para os negros, tanto do ponto de vista objetivo quanto simbólico.

O segundo elemento que iremos abordar antes de concluirmos, é o papel ativo desses profissionais para mudar, através de sua atuação profissional, a representação negativa a qual o racismo condena o negro. A trajetória de resistência, iniciada durante a graduação, tem prosseguimento no mercado de trabalho, através de uma atuação profissional antirracista. Fabíola, por exemplo, esforça-se para estimular seus alunos negros a desenvolverem uma autoimagem positiva

Ano passado eu fiz um trabalho, até te mando o link porque eu acho maravilhoso, que a gente fez na semana da consciência negra. A gente tirou fotos dos alunos negros da escola, mas umas fotos bonitas, sabe? Depois fizemos uma exposição. Como foi legal eles se olharem nas fotos. "Ai, como eu tô bonito aqui, né, sora?". "Olha aqui o fulano, eu nem sabia que ele era bonito". "Tu viu que só tem preto na foto?". Então assim, cada comentário que eles paravam pra ver... foi muito legal, muito legal. Então eu acho que a gente tá, aos poucos, fazendo eles se orgulharem, de ver que não é pra baixar a cabeça pra certas coisas, pra ter um enfrentamento maior. De ver que não é só o outro que é bonito, tu também é, também tem a tua beleza. Eu acho que a nossa presença lá está sendo bem marcante nesse sentido. De ver que a gente também está lá, mas a gente tá em posições que não é só a da pessoa que limpa o chão. Porque os funcionários todos são negros. Mas é a posição de ser da equipe diretiva, de ser professora da biblioteca, ser a professora do laboratório. Isso eu acho bem bacana. (Fabíola, 27, negra. Professora)

Nessa mesma direção, temos a narrativa de Luana, também professora:

[...] eu trago isso pra eles sempre que surge a questão da negritude, de ser preto e ser branco, ser claro ou ser mais escuro, de cabelo. Principalmente eu falo muito pras minhas alunas: "O cabelo é teu, é da natureza. Tu vai viver com ele pra sempre. Ele é teu, ele é tua característica, é o que o te torna bonita. E não adianta tentar mudar que ele sempre vai dar um jeito de aparecer, então relaxa e deixa esse cabelo em paz". [risos] (Luana, 29, negra. Professora)

Para além da raça, a identidade de gênero também tem uma função fundamental. Tratam-se de mulheres, negras, as quais vivenciaram em vários momentos de seu ciclo de vida situações de discriminação e que buscam servir de modelo para suas alunas e alunos; procuram mostrar que é possível ter uma relação de orgulho com o próprio corpo, com o próprio cabelo, com a própria cor da pele. Para Catarina, cujo grupo de teatro é voltado especificamente para a valorização da cultura negra, o trabalho "é a minha forma de militar". Nossa interlocutora relata sobre a importância da representatividade negra no campo profissional:

Eu acho que tudo que a gente vê pessoas negras fazendo, e fazendo bem, representando, apresentando, eu acho que é importante, Porque é importante quando a gente vai num posto e vê um médico, uma médica negra. É importante ver um dentista negro, né? Uma mulher negra. É importante que a gente, que essas profissões que a gente não tá acostumado a ver pessoas negras, né? A não ser servindo, que é o que a gente vê mais normalmente [...] Eu acho que é muito importante que a gente se veja, porque quando eu apresento os espetáculos e eu sei que crianças, adolescentes assistiram... e muitos relatos a gente escuta assim "Ai, eu deixei meu cabelo crespo, eu alisava o meu cabelo" ou "eu só usava trança, mas agora eu quero usar ele crespo porque eu vi que vocês falaram... ", sabe? Isso é importante. Mesmo que seja uma criança ou duas de, sei lá, 1.000 que assistiram o espetáculo. Isso é importante, que a gente vá mudando aos pouquinhos, que a gente consiga ser referência para aquelas pessoas, também. E eu acho muito importante que a gente saiba que pode ocupar esses espaços, que eles saibam, né? "Ai, eu posso fazer faculdade". É importante... não precisa ser o teatro em si. "Todos eles fizeram faculdade, eu posso fazer também". Tu pode fazer o que tu quiser, tu pode ser quem tu quiser. Então eu acho que é mais isso, né? Quando tu vê as pessoas negras em diversas áreas tu sabe que o mundo é possível, e isso pra criança tem que ser sempre bem trabalhado. Sempre que eu dei aula eu sempre falei muito isso assim de "façam, escolham. Não quer fazer faculdade não faz, mas tu é bom em alguma coisa, [...] Quer ser faxineira então seja a melhor faxineira do mundo, sabe? Quer ser empregada, seja a melhor. Quer ser pedreiro, seja o melhor. Sabe? Seja aquele que todo mundo diz "ah, o fulano é muito bom". Que a gente saiba que a gente faz as coisas bem, e que muitas vezes a gente é muito melhor que as pessoas brancas. E isso não é valorizado. Então que a gente mostre quem a gente é! (Catarina, 30, negra. Atriz)

Por fim, trazemos o relato de Gustavo, o qual acredita que a interação com seus alunos e aquilo que, simbolicamente, representa para eles compensa de alguma forma as discriminações que sofreu e ainda sofre.

Eu acho que compensa, compensa de certa forma. Sabe por quê? Porque eu vou atravessar a Andradas caminhando sozinho. Não, vou entrar numa loja, vou no shopping! Que nem eu fui semana passada comprar uma blusa pro meu namorado. Eu me arrumo pra ir no shopping, entendeu? Eu vou ir arrumado porque eu sei que os seguranças vão me perseguir. Isso é muito frustrante. Eu saio chateado, eu saio triste. Eu vou, faço as coisas que eu tenho que fazer o mais rápido possível. Porque eu não quero viver aquela situação ali, e porque ela é uma situação que eu não posso necessariamente controlar. Eu não vou fazer um estardalhaço, eu não vou brigar com o segurança no shopping. Até poderia, mas tu entende que não é a melhor alternativa, né? No dia seguinte, quando eu for pra sala de aula... quando eu for representar tudo aquilo ali pros meus alunos, que eu sei que eles vão me olhar e vão ver em mim uma referência, uma trajetória vitoriosa, eu vou pensar aquilo que eu sofri antes [...] por que os alunos estão me compensando? Porque enquanto o fato de eu ser negro num lugar fez eu me sentir menor, o fato de eu ser negro dentro da escola faz com que eu... entendeu? Enaltece a minha trajetória, a minha condição. (Gustavo, 27, negro. Professor)

Os relatos de nossos interlocutores apontam para a sua agência, evidenciada através do

processo de resistência ao racismo e à discriminação, bem como suas tentativas de transformação dessa realidade. Collins (2016) observa que a posição de marginalidade dos grupos oprimidos contém um potencial criativo. Através da análise dessas trajetórias, pudemos observar o processo de criatividade de nossos interlocutores em ação. Criatividade para ingressar e permanecer na universidade, criatividade para ingressar e permanecer no mercado de trabalho e, por fim, criatividade para, através de sua atuação profissional, engajar-se em uma luta antirracista. Atitudes individuais, sim, mas que reverberam socialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa teve como base o contexto de reprodução do racismo e da desigualdade racial na sociedade brasileira, cujas manifestações podem ser verificadas tanto no processo de escolarização quanto no mercado de trabalho. Ainda que nas últimas décadas a pobreza e a desigualdade tenham diminuído, as distâncias que separam negros e brancos mostram-se persistentes.

Como forma de reversão desse quadro desigual, o movimento negro, aliado com setores da sociedade civil, demandou ao Estado brasileiro políticas de reconhecimento e redistribuição que favorecessem a população negra. A política de cotas, uma modalidade de ação afirmativa, é um dos resultados dessa pressão. A referida política objetiva permitir o acesso ao ensino superior público de indivíduos pertencentes a grupos atingidos pela discriminação tanto social quanto racial, tendo, portanto, uma dimensão redistributiva.

Tendo-se em vista a importância da educação para a mobilidade social dos indivíduos e em sua inserção na estrutura ocupacional, a política de cotas pode cumprir um papel importante para a redução da desigualdade racial nessa esfera. Através dela, parte da população negra tem a possibilidade competir por posições no mercado de trabalho de maior prestígio social e que sejam melhor remuneradas. Sendo assim, a principal pergunta norteadora desta pesquisa foi a seguinte: diante de um contexto de reprodução das desigualdades raciais no mercado de trabalho brasileiro, em que medida a política de cotas, e o aumento de capital cultural – em sua dimensão institucionalizada – que ela propicia, permite que os profissionais negros concorram em igualdade de oportunidades com profissionais brancos em sua busca por emprego?

Para responder a essa questão, entrevistamos 24 profissionais diplomados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e beneficiados pela política de cotas – tanto pelas cotas sociais quanto sociorraciais. Nosso objetivo geral consistiu em compreender como as desigualdades de cunho racial existentes na sociedade brasileira, em geral, e no mercado de trabalho, em particular, incidem sobre a trajetória de profissionais negros beneficiados pela política de cotas sociorraciais, em comparação com os profissionais brancos beneficiados pela política de cotas sociais. Analisamos a trajetória dos indivíduos dos dois grupos, desde a preparação para o vestibular até a inserção profissional após a diplomação.

Pudemos constatar que a política de cotas insere no ambiente universitário atores até então alijados desse meio social, os quais possuíam pouca ou nenhuma familiaridade com o ensino superior. O ingresso na universidade representou o alargamento do campo de possibilidades de nossos interlocutores, permitindo à maioria um aumento de escolarização em

relação ao seus pais. Em relação à trajetória acadêmica, a origem social representou um peso tanto para os estudantes negros quanto para os brancos. O baixo capital econômico, assim como o reduzido capital cultural, manifesto no pouco domínio dos códigos universitários torna o contraste entre os estudantes beneficiados pelas cotas e aqueles oriundos de camadas privilegiadas evidente.

No que diz respeito à experiência universitária como estudantes cotistas, a diferença nos relatos dos interlocutores brancos e negros mostrou-se expressiva. Para os estudantes brancos, o ingresso pelas cotas representa uma oportunidade de acesso à universidade, à qual perde a relevância ao longo da trajetória acadêmica. Da condição de cotista não decorreu nenhuma forma de discriminação. Os estudantes negros, por sua vez, relataram ter passado por situações discriminatórias e/ou ter recebido tratamento diferenciado durante a graduação. Estes eram imediatamente identificados, pejorativamente, como cotistas, sendo considerados menos aptos e até mesmo incapazes de permanecer na universidade. A comparação entre os relatos dos interlocutores brancos e negros nos permitiu inferir que a discriminação sofrida pelos últimos não decorre do fato de terem ingressado na universidade por uma política afirmativa ou pela sua posição de classe, mas sim por sua pertença racial.

No entanto, não podemos negligenciar as estratégias desses estudantes para permanecer na universidade, apesar das dificuldades. A união e criação de grupos com outros estudantes negros – cotistas e não cotistas – a militância política e a produção de atividades culturais e/ou de extensão sobre e para a população negra serviram para mobilizar os entrevistados a permanecer na universidade. Com a análise da trajetória acadêmica de nossos interlocutores negros, pudemos perceber um processo de resistência e de construção de uma identidade racial positiva.

Outro aspecto importante referente à trajetória acadêmica diz respeito à realização de atividades extracurriculares, tais como estágios e atividades de pesquisa. Através delas, nossos interlocutores passaram a adquirir maior conhecimento sobre a área em que estavam inseridos bem como as suas possibilidades no mercado de trabalho. Para alguns, inclusive, a realização de estágios e/ou de bolsas administrativas constitui a primeira experiência profissional.

De maneira geral, o término da graduação e busca por inserção profissional é fonte de anseios e inseguranças. Mesmo com a maior qualificação decorrente da obtenção do diploma, o ingresso no mercado de trabalho em uma área correspondente com a formação pode levar anos. Dentre os 24 profissionais, apenas 10 estavam atuando em suas respectivas áreas quando entrevistados, o que não significa satisfação profissional. Os demais entrevistados estão distribuídos entre os que postergaram o ingresso no mercado de trabalho em busca de maior

qualificação, mudaram de área de atuação e os que não conseguiram se inserir no mercado em uma posição condizente com sua área de formação. Dentre as estratégias mobilizadas para o ingresso na esfera laboral estão: entrega de currículos, cadastros em sites de emprego, realização de concursos públicos e/ou busca por maior qualificação através da realização de uma segunda graduação ou realização de uma pós-graduação.

A exemplo do ocorrido ao longo do percurso acadêmico, há diferenças significativas entre a trajetória profissional dos entrevistados ao levarmos em consideração sua pertença racial, comprovando nossa hipótese geral. Mesmo com a maior qualificação, os profissionais negros continuam enfrentando o racismo, através de atos discriminatórios, em sua busca por emprego. Porém, ao contrário de nossa hipótese específica, a condição de cotista não causou impactos negativos no mercado de trabalho para nenhum dos grupos. O fato de esses profissionais terem ingressado na universidade através de uma política afirmativa não aparece como relevante ao tentarem se inserir profissionalmente.

Através desta pesquisa, evidencia-se o aumento do campo de possibilidades que a política de cotas propiciou aos seus beneficiários, permitindo aos mesmos circular por espaços aos quais antes não tinham acesso, além de dialogar e se confrontar com estilos de vida diferentes dos seus. Esse efeito é ainda maior no que diz respeito à trajetória dos nossos interlocutores negros. Pudemos constatar a construção de uma trajetória de resistência iniciada na universidade e continuada na esfera profissional. No ambiente acadêmico, essa resistência apresenta-se na forma de união com outros estudantes negros, na atuação política através da militância, além do engajamento em atividades de pesquisa e extensão voltadas à temática racial.

No mercado de trabalho, essa resistência aparece sobretudo na atuação dos profissionais da área da educação, os quais se esforçam para levar à sala de aula conteúdos referentes à cultura negra. Além disso, esses profissionais buscam servir de exemplo para seus alunos, sobretudo os negros, incentivando-os a continuar seu processo de escolarização, mostrando que os negros podem acessar melhores posições no mercado de trabalho e, mais importante, ajudando-os a construir uma identidade racial positiva. Dessa maneira, a política de cotas não tem um efeito apenas redistributivo, mas também uma forte eficácia simbólica a qual não se restringe à universidade. Evidencia-se, pois, o importante papel da política de cotas no combate ao racismo e seus efeitos.

O que está em jogo não é apenas a conversão do capital cultural institucionalizado - o diploma acadêmico - em capital econômico, mas também a dimensão simbólica, qual seja, o papel do negro na universidade, no mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Ainda

que nossos entrevistados negros tenham relatado uma série de constrangimentos ao longo de suas vidas (extrapolando os limites desta pesquisa), fazem uma análise bastante positiva sobre a política de cotas e narram que estão percebendo mudanças na sociedade brasileira no que diz respeito à posição ocupada pelos negros no Brasil.

Nossa pesquisa aponta para a importância da política de cotas na trajetória de seus beneficiários, sobretudo os negros. Através de estratégias de resistência à discriminação e o engajamento na luta antirracista, a análise da trajetória desses profissionais evidencia tanto o potencial redistributivo quanto simbólico da política de cotas para o combate ao racismo. No entanto, mais pesquisas são necessárias, sobretudo no que diz respeito aos mecanismos de reprodução do racismo e da desigualdade racial no mercado de trabalho. Tais pesquisas podem contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes para a promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos/organização Marta Arretche. 1. ed. São Paulo. Editora Unesp; CEM, 2015.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som. Petrópolis, Vozes, 2002.
- BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS**: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. UFRGS, 2011, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly; NOGUEIRA, Simone Gibran (Ed.). **Identidade, branquitude e negritude**: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa. Casa do Psicólogo, 2014.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. Rethinking racism: toward a structural interpretation. **American sociological review**: 465-480, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Editora Brasiliense, 1990.
- _____. Estruturas sociais e estruturas mentais. In: **Teoria & Educação**, 3. ed., 113-119. 1991.
- _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007
- _____. **O Senso Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 96, p. 105-115, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CARVALHO, Marina Eulina. Entre a escola e família: a instituição informal do reforço escolar. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COMIN, Álvaro. A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: ARRETICHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. São Paulo. Editora Unesp; CEM, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, abr., 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: Raça e Gênero**. Rio de Janeiro: UNIFEM, 2004.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 302-327. 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p.351-367, agosto, 2012.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João & CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, dez., 2016, p. 1-25.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, João. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 29, p. 63-84, 2007.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; RAMOS, Pedro; Miguel; Lorena. O impacto da Lei nº 12.711 nas universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, set., 2013, p. 1-34.

FRANKENBERG, Ruth. **The construction of white women and race matter**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed, Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora LTC. 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: **Seminário internacional as minorias e o direito**, Brasília, 2003.

GOMES, Nilma Limo. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Antirracista**: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p. 39-62.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. A procura de trabalho: uma boa janela para mirarmos as transformações recentes no mercado de trabalho? **Novos estudos-CEBRAP**, n. 93, p. 123-143, 2012.

GUTIÉRREZ, Alícia B. Estratégias, capitais e redes: elementos para a análise da pobreza urbana. In: CATTANNI, Antonio David; DÍAZ, Laura Mota (Org.). **Desigualdades na América Latina**: novas perspectivas analíticas. Traduzido por Ernani Ssó. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrick Burglin; prefácio de Fernando Henrique Cardoso. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**. Minas Gerais. Nov. 2002.

HENRIQUES, R. Texto para discussão nº. 807. **Desigualdade Racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, dez. 2007.

HOLZMANN, Lorena. Divisão Social do Trabalho. In: CATANNI, David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

HONNETH, Axel. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, 2008.

HORN, Carlos Henrique. Mercado de trabalho. In: CATANNI, David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe** (GEMAA), n. 1, 2017, p. 1-21.

LIMA, Márcia. **Serviço de branco, serviço de preto**: um estudo sobre cor e trabalho no Brasil urbano. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, IFCS-UFRJ, Tese de Doutorado, 2001.

LIMA, Márcia; ABDAL, Alexandre. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 216-238, jun., 2007.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (Org.) **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

LÓPEZ, Laura Cecília. **"Que América Latina se sincere"**: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. UFRGS, 2009, 390 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3.ed.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (Org.) **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **As ambiguidades do racismo à brasileira**. In: O racismo e o negro no Brasil: questões para psicanálise. – I. ed, - São Paulo: Perspectiva, 2017.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, mar. 2015.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EdUSP, 1998.

NOLAN, Peter. Trabalho. In: **Dicionário do pensamento social do século XX**. Zahar, 1996.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e Brasil. **Educação**. Ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: Ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017.

OXFAM. **A Distância que Nos Une**: um retrato das desigualdades brasileiras. GEORGES, Rafael (Escritor); Maia, Katia (Coord.); BRANT, Wanda (Rev.). São Paulo: Brief Comunicação (Editoração), 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf>. Acesso em 15/12/2017.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 4, p. e127-e157, 2015.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. – São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

PICANÇO, Felícia. O Brasil que sobe e desce: uma análise da mobilidade socioocupacional e realização de êxito no mercado de trabalho urbano. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 50, nº 2, pp. 393 a 433, 2007.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abr., 2005.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo**. Vol. 372. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MANDELBAUM, Belinda; FACHIM, Felipe Luis. Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias interracialis. **Revista de Ciências Humanas** Florianópolis, V. 51, n. 2, p. 439-455, jul./dez. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem branco nem preto, muito pelo contrário. Cor e raça na sociabilidade brasileira. **Coleção Agenda Brasileira, São Paulo, Claro Enigma**, 2012.

SILVA, Moisés da Silva Rodrigues. Racismo, uma leitura. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da (Org.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas**. UFRGS, 2009, 467 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TILLY, Charles. **Durable inequality**. Berkeley: University of California Press, 1999.

TONI, Míriam de. Visões sobre o trabalho em transformação. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 9, p. 246-286, janeiro, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **Programa de Ações Afirmativas da UFRGS: 2008-2012**. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão ad hoc de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014**. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, 2015.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

_____. **Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2013.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 563-578, 2012.

APÊNDICE A – BREVE BIOGRAFIA DOS INTERLOCUTORES

Amanda – 24 anos, autodeclarada branca. Reside em Porto Alegre. Bacharela em Ciências Sociais e mestranda em Antropologia Social (UFRGS). Amanda iniciou suas atividades profissionais antes de ingressar na universidade através de dois estágios: o primeiro em uma cooperativa e outro em uma empresa privada. Após seu ingresso na UFRGS, começou a realizar atividades acadêmicas, do segundo ano da graduação até o seu término. Amanda realizou estágio em um órgão público, fez monitoria acadêmica, além de ter sido bolsista de iniciação científica na área de antropologia. Com o término da graduação, ingressou diretamente no mestrado em Antropologia Social da UFRGS, em 2016. Em seu primeiro ano na pós-graduação, por não ter conseguido uma bolsa teve que ingressar no mercado de trabalho como *freelancer* na área de ciências sociais, vendo no setor privado uma alternativa financeira. Amanda mostrou-se receosa com o término do mestrado; segundo suas palavras, as expectativas para atuar profissionalmente em sua área “não são nada positivas”. Ressalta a escassez de vagas tanto no setor público quanto no privado, vendo como uma possibilidade obter o título de licenciada em Ciências Sociais para lecionar no ensino básico. Seus objetivos consistem em ingressar no doutorado em Antropologia Social e, posteriormente, tornar-se professora universitária.

Anaís – 27 anos, autodeclarada negra. Oriunda de Canoas, reside em Porto Alegre. Licenciada em Geografia e mestranda na mesma área (UFRGS). Anaís começou a trabalhar, informalmente, aos 14 anos, cuidando de outras crianças de sua vizinhança. Exerceu essa ocupação até os 16 anos; aos 17 ingressou na universidade. Diante da dificuldade enfrentada no início do curso (materializada na reprovação em algumas disciplinas), pensou em abandonar a faculdade. Mudou de ideia ao ingressar no projeto Conexões de Saberes, o que a motivou a continuar. Também teve experiência profissional ao longo da graduação, atuando como monitora no programa Mais Educação. Após formada, levou 1 ano para se estabelecer no mercado de trabalho: nesse período trabalhava como professora particular até passar em um concurso público estadual para professora temporária. Findo o contrato, passou em outro concurso, também na esfera municipal, mas como professora efetiva, cargo que ocupa desde então. Além disso, em 2016 ingressou no mestrado em Geografia. Futuramente, pretende fazer o doutorado na mesma área.

André – 35 anos, autodeclarado negro. Reside em Porto Alegre. Licenciado em História, faz o curso de bacharelado na mesma área. Começou a trabalhar aos 19 anos para ajudar na renda

familiar. Seu primeiro emprego foi como recepcionista em um centro esotérico. Trabalhou durante dois anos e meio, tendo ficado ausente do mercado de trabalho por um período. Voltou a trabalhar em 2005 como atendente de telemarketing, função que exerceu em diversas empresas. André conta que tentou ingressar na universidade de 2000 a 2008, mas sem conseguir a aprovação no vestibular. Tentou fazer o processo seletivo mais uma vez, em 2011, sendo, enfim, aprovado. Quando ingressou na universidade, conseguiu uma bolsa administrativa na UFRGS, tendo permanecido nela até o término de sua graduação. Uma vez que tinha a necessidade de pagar o aluguel de sua moradia e as bolsas voltadas às atividades de pesquisa pagavam pouco, André não teve a possibilidade de realizar atividades de pesquisa e extensão. Após diplomado, relata não ter obtido sucesso ao tentar ingressar no mercado de trabalho como professor de história, motivo que o fez retornar, por um período, a trabalhar como atendente de telemarketing. Quando do momento da entrevista, André estava realizando o curso de bacharelado em História e trabalhando como bolsista administrativo na universidade. Também está em busca de maior qualificação, pretendendo fazer mestrado em História ou em Educação. Tem por objetivo conseguir ingressar no mercado de trabalho como professor.

Bianca – 26 anos, autodeclarada negra. Oriunda de Guarapuava, reside em Porto Alegre. Formada em Direito. A trajetória de Bianca é, segundo suas palavras, “marcada pelo trabalho”. Começou a trabalhar com 13 anos de idade, informalmente, para ajudar a família. Ao ingressar na universidade trabalhava em um salão de beleza, porém, abandonou o emprego para se dedicar à realização de estágios, bolsas de pesquisa e outras atividades extracurriculares. No último ano da graduação, empenhou-se em procurar estágio em escritórios de advocacia. Conseguiu emprego em um escritório, sendo promovida, após alguns meses, a assessora jurídica. Ao concluir a graduação, continuou no mesmo escritório, sendo efetivada com o cargo de advogada após obter a carteira da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sendo esta a sua ocupação quando do momento da entrevista. Bianca tem por objetivo continuar trabalhando como advogada, com ênfase na área de Direitos Sociais.

Bruno – 24 anos, autodeclarado branco. Reside em Porto Alegre. Formado em Relações Internacionais. Começou a trabalhar com 16 anos, durante o ensino médio, com a realização de estágio. Ao terminar a educação básica, Bruno atuou como monitor de um curso pré-vestibular, recebendo em contrapartida uma bolsa estudantil parcial. Ingressou na universidade com o objetivo de se formar e atuar como diplomata, mas desistiu por conta da alta competitividade do processo seletivo para o Instituto Rio Branco, decidindo investir na área acadêmica. No

entanto, ao longo da graduação, Bruno não conseguiu realizar atividades de pesquisa ou extensão. Atuou apenas como monitor acadêmico e bolsista administrativo. Ao se formar, tentou se inserir no setor privado, fazendo processos seletivos para atuar como *trainee*, mas não foi aprovado em nenhum. Assim sendo, Bruno acabou por ingressar no mercado de trabalho como catalogador em uma empresa de consultoria, cargo que não corresponde à sua área de atuação. A curto prazo planeja fazer mestrado em Relações Internacionais; tem por objetivo tornar-se professor universitário.

Camila – 27 anos, autodeclarada negra. Reside em Porto Alegre. Bacharela em Ciências Sociais e graduanda em Direito. O primeiro contato profissional de Camila ocorreu quando tinha 17 anos, através da realização de um estágio. Foi aprovada em seu primeiro exame vestibular, ingressando no curso de Ciências Sociais. Camila relata que seu primeiro ano na faculdade foi bastante adverso por ter de conciliar as aulas com o estágio curricular do curso de Magistério, o qual iniciou quando estava no ensino médio. Trabalhou durante toda a graduação como auxiliar administrativa em diferentes empresas, decidindo não fazer nenhuma atividade de pesquisa e extensão em razão do baixo valor das bolsas. A única exceção foi em seu último ano, no qual pediu demissão para trabalhar como bolsista administrativa com o intuito de ter mais tempo para redigir o trabalho de conclusão de curso. Após a diplomação, Camila tinha a intenção de ingressar no mestrado, mas ficou insegura por não ter nenhuma experiência extracurricular; além disso não encontrou emprego na área, embora ressalte não ter procurado com afinco. Decidiu então fazer outra graduação, ingressando no curso de direito em 2015. Escolheu a referida área por ser próxima às ciências sociais, mas com maiores oportunidades no mercado de trabalho. No início de 2017 foi chamada para atuar como professora no âmbito do magistério, cargo que ocupava quando do momento da entrevista. Camila tem por objetivo concluir o curso de direito e atuar como advogada na área trabalhista.

Carlos – 27 anos, autodeclarado branco. Oriundo de Camaquã, reside em Porto Alegre. Formado em Engenharia Ambiental (UFRGS) e Engenharia de Segurança do Trabalho (PUCRS), com mestrado em Saneamento Ambiental e Recursos Hídricos. Dentre os entrevistados, Carlos foi aquele que expressou o maior descontentamento em relação à sua situação profissional. Apesar da alta qualificação, teve como únicas experiências em sua área de atuação no interior da universidade, através de estágios e bolsas de pesquisa. Carlos atribuiu essa situação à inexistência de mercado de trabalho para a área de engenharia ambiental. Relata ter retornado à universidade e realizado o mestrado unicamente por não encontrar emprego.

Participou de processos seletivos para o ingresso na área pública, porém não obteve aprovação; os concursos para a área são escassos e quando abrem contém poucas vagas. Quando do momento da entrevista, Carlos estava se preparando para realizar um concurso com lotação em Santa Catarina. Caso não obtenha emprego em sua área, pretende ingressar no doutorado.

Catarina – 30 anos, autodeclarada negra. Oriunda de Sapucaia, reside em Porto Alegre. Bacharela em Teatro. Catarina começou a trabalhar, de maneira informal, aos 13 anos. Aos 18 teve seu primeiro emprego com carteira assinada, como assistente administrativa em uma fábrica de costuras. Depois disso, passou por diversas experiências profissionais, como telefonista, atendente em lojas, etc. Antes de ingressar na UFRGS, fez um semestre do curso de Publicidade e Propaganda em uma universidade privada, mas devido ao alto custo da mensalidade, não conseguiu continuar. Depois de iniciar o curso de Teatro, trabalhou em uma bolsa de pesquisa e extensão, atuando nos bastidores da produção artística, além de ter montado um grupo de teatro com outros alunos negros abordando a questão racial. Catarina trancou o curso por um ano para trabalhar como atriz em um teatro itinerante, apresentando espetáculos em diversas cidades do estado do Rio Grande do Sul. Desde a sua formação, Catarina trabalha de maneira autônoma; continua com o seu grupo teatral, mas também realiza atividades como maquiadora, figurinista, dentre outras. Mostra-se frustrada com sua situação financeira, decorrente da instabilidade de sua profissão, mas não pensa em abandonar a carreira. Seu objetivo é “viver bem” através do teatro.

Clarissa – 30 anos, autodeclarada negra. Reside em Porto Alegre. Licenciada em Ciências Biológicas e graduanda em Pedagogia. Clarissa começou a trabalhar após concluir o ensino médio, com 19 anos, para pagar um curso pré-vestibular. Foi aprovada no processo seletivo da UFRGS em sua terceira tentativa; a primeira foi para o curso de matemática e as subsequentes para biologia. Antes do ingresso na universidade, trabalhou como caixa em um supermercado e em duas lojas como vendedora. Ao longo de sua trajetória acadêmica foi monitora acadêmica e estagiária do PIBID. Clarissa conta que todas as suas experiências como professora em sua área foram dentro da universidade, através dos estágios curriculares; acredita que o fato de ter procurado estágios fora da universidade apenas no fim do curso a prejudicou. Mesmo enviando currículo para diversas escolas, não conseguiu se inserir. Depois de formada, Clarissa continuou tentando ingressar no mercado de trabalho como professora, mas não obteve êxito. Diante disso, retornou à universidade no início de 2017 como graduanda em pedagogia. Acredita que assim terá mais chances de trabalhar como professora. Além disso, para ter mais uma opção

profissional, iniciou um curso técnico em panificação e confeitaria. Quando entrevistada Clarissa estava se preparando para o processo seletivo do mestrado em Educação.

Conceição – 25 anos, autodeclarada negra. Oriunda de Cachoeira do Sul, reside em Tramandaí. Bacharela em Biologia, cursa licenciatura na mesma área, além de ser mestranda em Educação. Conceição teve sua primeira experiência profissional aos 17 anos; ingressou no mercado de trabalho após terminar o ensino médio, tendo permanecido por alguns meses, até ser aprovada no vestibular. A partir do segundo ano da faculdade, Conceição começou a fazer bolsa de iniciação científica, na área de biologia marinha, além de ter realizado estágio em uma ONG quando estava no fim do curso. Terminada a graduação com habilitação em bacharelado, em 2015, começou a licenciatura em Biologia no ano seguinte. Também em 2016, trabalhou durante 1 ano em projeto de extensão envolvendo a temática da educação ambiental. Quando entrevistada, Conceição estava prestes a iniciar o mestrado em Educação. Tem como objetivo ingressar no mercado de trabalho quando concluir o mestrado, através da realização de concursos públicos.

Daniel – 26 anos, autodeclarado branco. Oriundo de Porto Alegre, reside em Cachoeirinha. Formado em Administração. Antes de ingressar na universidade, Daniel teve uma breve experiência profissional como técnico de informática, curso que realizou entre o último ano do ensino médio e o primeiro da faculdade. No segundo semestre da graduação começou a fazer estágios, tanto para ajudar financeiramente a família quanto para, em suas palavras, inserir-se “mais facilmente” no mercado de trabalho. Estagiou em diferentes empresas, sobretudo na área de recursos humanos. Em seu último ano de graduação, começou a trabalhar como auxiliar administrativo em um laboratório, posição em que permaneceu após formado. Mostra-se decepcionado, pois mesmo com o diploma não foi promovido a um cargo condizente com sua formação. No entanto, Daniel relata não poder abandonar o emprego pois precisa do salário para se manter. Enquanto espera ser promovido (uma possibilidade que acredita remota), envia currículos para outras empresas. Tem por objetivo a curto prazo ingressar em alguma empresa de grande porte em que possa exercer sua profissão e tem por objetivo, a longo prazo, abrir o próprio negócio.

Denise – 24 anos, autodeclarada branca. Reside em Porto Alegre. Formada em Direito. Denise teve suas primeiras experiências profissionais ao ingressar na universidade, envolvendo-se em atividades extracurriculares já no primeiro ano da faculdade. Ao longo de sua graduação

estagiou em dois órgãos públicos federais e em um escritório de advocacia. Tem predileção pelo serviço público, ambicionando construir carreira na área. Após se diplomar, fez apenas uma seleção de emprego para um escritório, mas desistiu: diante da alta carga horária e baixa remuneração paga aos advogados em início de carreira – além de achar o trabalho em um escritório mais restrito do que em um órgão público – Denise decidiu se preparar para concursos públicos almejando o cargo de analista judiciário. Trabalha de maneira autônoma, como consultora jurídica de familiares e conhecidos, tanto para se manter financeiramente quanto para obter os 3 anos de prática jurídica, necessários para que possa concorrer às carreiras jurídicas mais almejadas pelos profissionais da área. Como objetivo de longo prazo, pretende se tornar juíza ou promotora.

Fabíola – 27 anos, autodeclarada negra. Oriunda de Porto Alegre, reside em Eldorado do Sul. Licenciada em Letras. A experiência de Fabíola com a licenciatura começou aos 15 anos, idade em que iniciou o curso de Magistério, no período que se estendeu do final do ensino fundamental até o primeiro ano da faculdade de Letras (o curso teve duração de 4 anos e meio). Depois de um primeiro ano de graduação atribulado devido às muitas atividades, Fabíola dedicou-se às disciplinas da faculdade, bem como às atividades de monitoria acadêmica e extensão, atuando como bolsista do Programa Conexões de Saberes e, posteriormente, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Após a diplomação, ficou alguns meses sem trabalhar até ser chamada para um concurso público que tinha realizado para lecionar em Eldorado do Sul. Em 2015, Fabíola foi chamada para lecionar em uma escola de Porto Alegre, posição que ocupava quando foi entrevistada.

Gustavo – 27 anos, autodeclarado negro. Oriundo de Viamão, reside em Porto Alegre. Licenciado em Ciências Sociais e mestre em Ciência Política (UFRGS). Começou a trabalhar com 16 anos, fazendo estágios, pois queria ter o próprio dinheiro. No entanto, após um período, abandonou o estágio com o intuito de se dedicar exclusivamente aos estudos para o vestibular. Ao ingressar na universidade, dedicou-se às atividades acadêmicas, atuando como bolsista de monitoria, iniciação científica e extensão, em conciliação com a militância política. Após o término da faculdade, imediatamente começou a pós-graduação em Ciência Política. Ainda durante o mestrado, passou em um concurso para professor temporário de um instituto federal. Findo o contrato, foi aprovado em outro concurso para professor, mas em âmbito de magistério, posição ocupada por Gustavo quando da realização da entrevista. Sentindo-se frustrado com a profissão, em termos de salário e estrutura precária das escolas, Gustavo tem por objetivo

retomar a trajetória acadêmica, realizando o curso de doutorado em Ciência Política, e pretende buscar “novas frentes de trabalho”.

Jairo – 30 anos, autodeclarado negro. Formado em Jornalismo e estudante de Ciências Sociais. Os primeiros contatos de Jairo com o mercado de trabalho deram-se quando do ingresso na universidade com a realização de estágios, todos na área pública. Dentre essas experiências estão a atuação em uma secretaria estadual, em um sindicato e numa rede de televisão. Jairo relata que essa última experiência, no qual trabalhava na produção de um telejornal noturno, o fez repensar sua escolha profissional. Dentre os aspectos negativos, ressalta a alta carga horária e o ambiente competitivo. Jairo conta que terminou o curso decidido a não atuar na área; ao fazer uma cadeira eletiva sobre antropologia, teve interesse pela matéria e decidiu cursar ciências sociais, tendo ingressado após a diplomação em jornalismo. No momento da entrevista, Jairo não estava inserido no mercado de trabalho, mas sim atuando como monitor acadêmico em uma disciplina de seu novo curso. Seu objetivo está centrado na dimensão acadêmica, consistindo em realizar uma pós-graduação em Antropologia Social.

Joana – 25 anos, autodeclarada branca. Reside em Porto Alegre. Formada em Farmácia. Ao longo de sua trajetória acadêmica, Joana realizou atividades de monitoria, extensão e iniciação científica. Sem experiência profissional prévia, seus primeiros contatos com o mercado de trabalho ocorreram após o ingresso na UFRGS, com a realização de dois estágios curriculares: o primeiro em uma farmácia de manipulação e o segundo em uma indústria farmacêutica. Com o término deste estágio, Joana não teve oportunidade de ser efetivada, porém foi indicada para trabalhar como assistente em uma drogaria vinculada à referida indústria. Ao fim de sua graduação, em 2015, Joana continuou trabalhando na mesma drogaria por mais alguns meses, já na posição de farmacêutica. Ainda que tenha gostado da experiência de trabalhar atendendo ao público, ressalta como pontos negativos a baixa remuneração, a alta carga horária, além da necessidade de conciliar as atividades específicas de farmacêutica com tarefas administrativas. Após esse período atuando na drogaria, tentou se inserir novamente na indústria farmacêutica, mas sem sucesso; relata que a pouca experiência, além de não possuir uma pós-graduação constituíram um empecilho para que se inserisse na área. Portanto, com o intuito de se qualificar, realizou ao fim de 2016 seleção de mestrado para o curso de Ciências Farmacêuticas, tendo ingressado no início de 2017. Com o término do mestrado e a maior qualificação, Joana pretende se inserir em alguma indústria farmacêutica do Rio Grande do Sul ou de São Paulo.

Não descarta, também o ingresso no setor público, ambicionando atuar na Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Laura – 36 anos, autodeclarada negra. Reside em Porto Alegre. Formada em Enfermagem. Começou a trabalhar com 16 anos, como secretária em um consultório dentário. No ano de 2002, começou um curso técnico em enfermagem; ao concluí-lo, passou a trabalhar na área, em um hospital, após aprovação em concurso público. Essa experiência (assim como a influência do pai, auxiliar de enfermagem) fez com que Laura decidisse realizar o curso de enfermagem, tendo iniciado a graduação em 2008. Por ter ingressado na universidade mais velha e com família própria constituída, a trajetória acadêmica de Laura foi um pouco distinta. A necessidade de trabalhar a impediu de realizar atividades de pesquisa e extensão, tendo sua formação se restringido às atividades de ensino. Por outro lado, Laura tinha experiência profissional na área bem como um objetivo claro ao ingressar na universidade: trabalhar como enfermeira no mesmo hospital em que ingressara como técnica, objetivo que alcançou após sua diplomação. No entanto, objetiva continuar se qualificando com a realização de uma pós-graduação.

Luan – 26 anos, autodeclarado branco. Oriundo de Fontoura Xavier, reside em Porto Alegre. Formado em Agronomia e mestre em Fitotecnia (UFRGS). Leonardo começou a trabalhar informalmente aos 16 anos em uma clínica veterinária, tendo sua experiência profissional iniciado antes do ingresso na universidade. Desde o primeiro ano da faculdade, Luan começou a trabalhar como bolsista, mas foi na metade do curso que teve o primeiro contato profissional como agrônomo. Fez estágio em uma multinacional, tendo morado durante esse período em Uberlândia, Minas Gerais. Ao fim do curso, quando estava se planejando para ingressar no mercado de trabalho, foi indicado por um amigo da família para trabalhar durante três meses como *trainee* em uma empresa de grãos. Durante esse período, começou a se preparar para o mestrado, ingressando ao término do seu contrato de trabalho. Leonardo concluiu o mestrado no início de 2017, sendo chamado em seguida para um concurso em que tinha sido aprovado como técnico agrícola, ocupação que exerceu durante 5 meses. Poucas semanas antes de ser entrevistado, Leonardo foi indicado por um professor para trabalhar durante 6 meses em uma empresa no ramo do agronegócio. Seu objetivo é trabalhar em uma grande empresa no ramo da agricultura em que possa construir uma carreira. Intenciona ganhar mais experiência profissional e se estabilizar financeiramente para então retornar à academia e realizar o doutorado.

Luana – 29 anos, autodeclarada negra. Oriunda do Rio de Janeiro, reside em Canoas. Licenciada em Geografia. As primeiras experiências profissionais de Luana começaram apenas após ingressar na universidade. Atuou no projeto Conexões de Saberes, além de ter realizado dois estágios curriculares para obter o título de licenciada. Conta que não procurou estágios em escolas privadas por insegurança. Foi apenas ao se graduar, em 2014, que Luana começou, efetivamente, a tentar se inserir no mercado de trabalho. Conta que durante todo esse ano buscou emprego, enviando currículos, realizando concursos, mas não obteve sucesso. Desiludida e com a necessidade de obter alguma renda, decidiu, em 2015, fazer um curso técnico em nutrição. Luana atuou em dois hospitais como atendente de nutrição, sendo as duas experiências negativas. A alta carga horária somada ao trabalho extenuante a fizeram ter novo fôlego para se inserir em sua área de formação. Pela segunda metade de 2016, voltou a procurar emprego como professora de geografia, sendo aprovada para um concurso e convocada em maio de 2017. Luana tem por objetivo aumentar a sua qualificação, pretendendo fazer mestrado, também em geografia.

Manuela – 28 anos, autodeclarada negra. Reside em Porto Alegre. Licenciada em História e mestranda em Educação (UFRGS). Começou a trabalhar com 17 anos, durante o ensino médio, com a realização de estágios. Após a conclusão da educação básica, Manuela trabalhou durante 2 anos com carteira assinada antes de começar o ensino superior, mesmo não sendo incentivada pela mãe: esta acreditava que a filha deveria, primeiramente, dedicar-se a ingressar em uma universidade. Antes da UFRGS, Manuela estudou em duas universidades privadas, também no curso de História. Seu primeiro ano na universidade federal foi marcado pela conciliação entre estudos e trabalho. Apenas no segundo ano que Manuela pediu demissão com o intuito de se dedicar às atividades extracurriculares. Assim, ingressou no projeto Conexões de Saberes como bolsista de extensão; a partir de então Manuela passou a se sentir integrada, de fato, à universidade. Ao final do curso, trabalhou como bolsista voluntária no projeto de uma professora da faculdade de Educação. Também começou a buscar inserção no mercado de trabalho como professora, em escolas privadas e cursinhos, sem sucesso. Diplomada, também realizou concursos públicos para atuar como professora estadual, sem conseguir aprovação. Como alternativa, Manuela decidiu realizar a pós-graduação em Educação, posição que ocupava quando do momento de entrevista. Concomitantemente, continua buscando trabalhar em sua área de formação. Caso não consiga se inserir no mercado até o término do mestrado, pretende fazer a seleção para o doutorado.

Maurício – 36 anos, autodeclarado negro. Reside em Porto Alegre. Formado em Enfermagem. Maurício teve um ingresso tardio na universidade e precoce no mundo do trabalho. Começou a trabalhar com 14 anos de idade e desde então não parou, exercendo funções tais como as de office-boy e caixa de supermercado. Em seu último estágio antes do ingresso na universidade, atuou como auxiliar de farmácia em um hospital, sendo efetivado, permanecendo na função durante 5 anos. Em 2008, com o falecimento do pai, ficou um período sem trabalhar, decidindo retomar os estudos: com a necessidade de se sustentar, viu na educação uma possibilidade de “melhorar de vida”. Começou a fazer um curso à distância em Administração por uma universidade privada, não o concluindo por não ter se interessado pela área. Nesse ínterim, foi indicado por uma conhecida, médica, para trabalhar em outro hospital como auxiliar administrativo. Por conhecer o ambiente hospitalar e ter se interessado pela área da saúde, Maurício decidiu fazer o curso de enfermagem. Depois de um ano intenso de estudos, foi aprovado, ingressando na UFRGS em 2011. Conta que o apoio de colegas do curso, assim como a flexibilidade que teve em seu emprego para poder conciliá-lo com os estudos foi fundamental para concluir a graduação. Após sua diplomação, em 2016, Maurício continuou a trabalhar no mesmo hospital, porém, como enfermeiro. Maurício pretende dar prosseguimento aos estudos, sendo que, quando entrevistado, estava prestes a começar uma pós-graduação em gestão hospitalar.

Paula – 26 anos, autodeclarada branca. De Porto Alegre, reside em Manaus. Bacharela em Biologia e mestranda em Ecologia no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (IMPA). Paula trabalhou durante 7 meses, como secretária em um consultório dentário, antes de ingressar na universidade. Passou no vestibular em Biologia após duas tentativas sem sucesso. Conta que logo após a entrada na UFRGS começou a procurar estágios para poder ajudar a mãe com as despesas de casa. No segundo semestre do curso, portanto, passou a atuar como bolsista no projeto de extensão Conexões de Saberes. Ao longo da graduação, também atuou como bolsista de iniciação científica e, mais para o fim do curso, em uma ONG na área de educação ambiental. Apesar de ter entrado na faculdade tendo em mente o objetivo de se tornar pesquisadora, Paula pretendia primeiro ingressar no mercado de trabalho, após formada, para posteriormente fazer uma pós-graduação. Porém, a dificuldade de ingressar no setor privado a fez realizar a seleção de mestrado no último ano da graduação, tendo sido aprovada na primeira tentativa. Quando entrevistada, Paula estava fazendo mestrado em Ecologia em Manaus. Seu

objetivo é concluí-lo e fazer em seguida a seleção de doutorado, também em Ecologia, na USP. Seu objetivo profissional é tornar-se professora universitária.

Priscila – 24 anos, autodeclarada negra. Reside em Porto Alegre. Bacharela em Biologia, faz o curso de licenciatura na mesma área. As primeiras experiências profissionais de Priscila ocorreram após o ingresso na universidade, através de estágios e bolsas na área. Durante o curso, passou a se interessar pelas questões ligadas à educação, levando-a a lecionar em um cursinho pré-vestibular por um período. Com o término da graduação, Priscila enfrentou dificuldades ao tentar se inserir no mercado de trabalho como bióloga. Segundo ela, o ingresso de profissionais nessa área demanda relações de amizade; os concursos, por outro lado, são escassos. Quando do momento da entrevista, estava trabalhando como bolsista de iniciação científica em um órgão público estadual. Seu objetivo profissional é tornar-se professora. Para tal, após a diplomação iniciou o curso de licenciatura, também em Biologia. Pretende fazer, também, mestrado em Educação com o intuito de se qualificar.

Rafael – 24 anos, autodeclarado branco. Oriundo de Bento Gonçalves, reside em Porto Alegre. Formado em Direito. Antes de ingressar na universidade, a única experiência profissional de Rafael foi ao realizar estágio obrigatório para concluir o curso técnico em Enologia, feito durante seu ensino médio. Ao se tornar estudante da faculdade de Direito, buscou, a partir do segundo semestre, inserir-se na área jurídica através de estágios com o objetivo de ter experiência no campo e uma remuneração própria. Estagiou durante dois anos em um órgão público federal como secretário de uma desembargadora; findo o contrato, estagiou durante alguns meses em um escritório de advocacia. No último ano de sua graduação, Rafael foi chamado para assumir um cargo em comissão no mesmo órgão público em que estagiou. Após sua formatura, permaneceu lá, sendo, porém, promovido ao cargo de assessor jurídico, sua atual ocupação. Ainda que esteja satisfeito profissionalmente – em termos de atividades executadas e remuneração – Rafael se preocupa com o fato de ocupar um cargo provisório. Em busca de estabilidade, pretende realizar concursos públicos na área jurídica e começar uma especialização em Ciências Penais com o intuito de se qualificar. Tem por objetivo tornar-se juiz.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Apresentação do entrevistado e identificação

Nome

Idade

Auto declaração racial

Área de formação

Ano de ingresso e de conclusão do curso

Modalidade de cotas (social ou racial)

Família

Qual a escolaridade e a profissão dos seus pais?

Além de você, há mais alguém na sua família com ensino superior? [caso os pais não sejam diplomados]

Formação acadêmica

Antes de ingressar na universidade, você cogitou realizar algum curso técnico ou profissionalizante?

Por que você decidiu se graduar em ____? Fale um pouco das suas expectativas profissionais ao escolher essa área: as oportunidades profissionais e o rendimento tiveram importância para a sua escolha?

Você realizou estágios na sua área ao longo da graduação? Os estágios corresponderam às suas expectativas em termos de experiência profissional? Conte-me um pouco sobre essa etapa.

Conte um pouco sobre a sua experiência como estudante na UFRGS. Fez alguma diferença o fato de você ter ingressado pela política de cotas?

Qual a sua opinião sobre a política de cotas sociais e raciais?

Trajetória profissional

Fale sobre a sua experiência profissional. Com que idade começou a trabalhar e por quê? Quais ocupações você já teve?

Atualmente, você trabalha na sua área de formação?

- **Para os profissionais que trabalham na sua área de formação**

Conte-me sobre como foi o processo de procura por emprego. Quanto tempo você levou para se inserir na sua área? Teve muitas negativas até conseguir?

Quais elementos você considera mais importantes para ter conseguido esse emprego?

Como você conseguiu esse emprego (envio de currículo, indicação...)?

Você está satisfeito com o seu trabalho? Cite aspectos positivos e negativos de sua experiência profissional.

Pensando no futuro, quais são os seus planos em termos profissionais? Qual emprego você considera que seria ideal?

○ **Para os profissionais que não trabalham em sua área de formação**

Ter um curso superior foi importante para a ocupação que você exerce atualmente? O diploma teve importância para a sua contratação?

A seu ver, quais elementos impediram que você ingressasse em sua área de formação?

Atualmente você procura emprego na sua área de formação, ou pretende procurar? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, está fazendo algum curso de qualificação (especialização, mestrado...)?

Pensando no futuro, quais são os seus planos em termos profissionais? Qual emprego você considera que seria ideal?

○ **Para os profissionais desempregados**

A seu ver, quais elementos impediram que você ingressasse em sua área de formação?

De que maneira você está tentando se inserir no mercado de trabalho? Atualmente você está buscando se inserir apenas na sua área de formação ou também procura outros empregos? Faz algum curso de qualificação?

Pensando no futuro, quais são os seus planos em termos profissionais? Qual emprego você considera que seria ideal?

Identidade e discriminação racial

Você já sofreu algum tipo de discriminação? Como você reagiu? [Profissionais brancos]

Você já sofreu discriminação racial ao longo de sua vida? E em algum de seus empregos, ou ao procurar emprego? Fale a respeito. [Profissionais negros]

Já aconteceu de você se apresentar como [profissão] e alguma pessoa duvidar de você? Seja em alguma entrevista de emprego ou outra situação? Em caso afirmativo, fale a respeito. Como você reagiu? E a outra pessoa, ao descobrir que você realmente é____, como reagiu? [Profissionais negros]

Você considera que há diferença de tratamento entre profissionais negros e brancos? Em que situações você percebeu essa diferença?

De modo geral, você considera que no cotidiano das pessoas faz diferença ser branco ou negro? Em caso afirmativo, por que você acha que isso acontece?